Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9470090
Centre d'intérêt: 917

Tousignant, Pierre.

Les préalables à la formation professionnelle du secondaire : enquête sur les préalables scolaires et la formation préparatoire dans quelques provinces du Canada, quelques Etats des Etats-Unis, quelques pays d'Europe / GTL éducation ; Pierre Tousignant avec l'assistance de Monique Leblanc et André Thibault ; enquête produite pour la Direction de la formation professionnelle du Ministère de l'éducation du Québec. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1991 [i.e.] 1992.
78, [16] p. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. La couv. porte en outre: La formation professionnelle au secondaire. Code: 9192-6042; 17-3501. Bibliogr.: p. 75-78.

ISBN 2-550-15922-5

Vedette(s)-secondaire(s): GTL éducation * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction générale de la formation professionnelle

Descripteur(s): Formation professionnelle * Préalable * Questionnaire * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Canada * Etats-Unis * Europe

Cette enquête avait pour objectif de faire connaître les préalables à la formation professionnelle du secondaire au Canada (chapitre 1), aux Etats-Unis (chapitre 2) et en Europe (chapitre 3). Elle visait également à décrire les mesures de rattrapage qui existent pour ceux qui ne possèdent pas les préalables requis et à identifier les endroits qui pourraient être visités avec profit pour ce qui est de la question de l'accessibilité à la formation professionnelle. Questionnaire à l'annexe 1.

Type de document:

LES PRÉALABLES À LA FORMATION PROFESSIONNELLE DU SECONDAIRE

la FORMATION PROFESSIONNELLE au secondaire

Québec

94-70090

Les préalables à la formation professionnelle du secondaire

enquête
sur

les préalables scolaires
et

la formation préparatoire
dans

quelques provinces du Canada
quelques états des États-unis
quelques pays d'Europe

GTL éducation

Pierre Tousignant

Avec l'assistance de
Monique Leblanc et
André Thibault

Septembre 1991

enquête produite pour la
Direction générale de la formation professionnelle
du **ministère de l'Éducation** du Québec

Notes à la lectrice et au lecteur pressés

1. La lectrice et le lecteur pressés trouveront un sommaire du présent rapport dans la première partie de la conclusion. (Page 69.)

2. Ils liront, dans la partie B de la présentation, que «la présente enquête accompagnait d'autres études et réflexions menées concurremment au ministère de l'Éducation et ailleurs sur la complexe question de l'accessibilité à la formation professionnelle au secondaire (ou équivalente). Elle voulait tout simplement permettre aux décideurs de prendre d'abord connaissance d'un certain nombre de pratiques *étrangères* concernant les préalables scolaires à la formation professionnelle initiale , pour ensuite les comparer avec celles d'ici».

3. Ils consulteront, dans le premier chapitre, les tableaux 2, 3 et 4 présentant les préalables scolaires généralement requis pour s'inscrire à six programmes de formation professionnelle dans les provinces du Canada que nous avons *visitées*. (Pages 16-18.)

4. Ils se reporteront à la section 1.3.1 pour obtenir de l'information sur les méthodes canadiennes d'évaluation des candidates et candidats qui veulent s'inscrire à des programmes de formation professionnelle sans posséder les préalables scolaires généralement requis. (Pages 21 et s.)

5. Ils obtiendront de l'information sur les activités préparatoires généralement offertes dans certaines provinces du Canada à ceux et celles qui ne sont pas directement admis dans les programmes de formation professionnelle. (Pages 24 et s.)

6. Ils liront les brefs mais intéressants commentaires d'agentes et agents d'éducation sur quelques questions liées aux activités préparatoires à la formation professionnelle et sur les chances de réussite des élèves admis sans préalables scolaires. (Pages 34 et s.)

7. Ils trouveront dans le chapitre 2 la description de quelques aspects du problème de l'accessibilité à la formation professionnelle dans trois États des États-Unis. Ils s'intéresseront peut-être particulièrement à la question de l'acquisition des habiletés fondamentales et à celle de la reconnaissance des compétences des adultes par le décernement des diplômes *General Educational Development* (GED) et *External Diploma Program* (EDP). (Pages 43 et s.)

8. Ils survoleront avec nous, s'ils le veulent bien, quelques segments du paysage européen en formation professionnelle. (Pages 61 et s.)

9. Ils consulteront au besoin l'un ou l'autre des documents remis avec le rapport, documents dont la liste se trouve à l'annexe 2.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE

PRÉSENTATION

A- Le mandat 3

B- Le contexte et la portée du mandat 3

C- Les méthodes d'enquête 4

CHAPITRE I Les préalables à la formation professionnelle au Canada

1.1 Quelques éléments du paysage canadien en formation professionnelle 9

1.1.1 Les collèges et instituts de technologie 11

1.1.2 La formation par apprentissage 12

1.2 Les préalables scolaires généralement requis 14

1.3 Une deuxième voie d'accès à la formation professionnelle 20

1.3.1 Les méthodes d'évaluation du degré de préparation d'un élève adulte sans préalables scolaires 21

1.3.2 Les activités préparatoires 24

- Colombie-Britannique 25
- Alberta 29
- Ontario 30
- Nouveau-Brunswick 33

1.3.3 La perception d'agentes et agents d'éducation sur quelques questions liées aux activités préparatoires 34

- L'importance des activités préparatoires 34
- De quelques difficultés organisationnelles et autres 34
- Les chances de réussite scolaire et professionnelle des élèves admis sans préalables scolaires 36

CHAPITRE II Les préalables à la formation professionnelle aux États-Unis

2.1 Quelques éléments du paysage américain de la formation professionnelle 41

2.1.1 Le «système» américain 41

2.1.2 La dynamique américaine 44

2.2 Quelques aspects de la question des préalables à la formation professionnelle 47

2.2.1 Conditions d'admission et activités préparatoires 47

2.2.2 La question des habiletés fondamentales 52

2.2.3 Les groupes particuliers 55

2.2.4 Le *General Educational Development* (GED) et le *External Diploma Program* (EDP) 56

CHAPITRE III Un survol de l'Europe

3.1 Quelques orientations communautaires 62

3.2 Une rapide tournée de quelques pays 63

CONCLUSION

A- Sommaire 69

B- Des lieux à visiter 70

BIBLIOGRAPHIE 73

Annexe 1 Mini-questionnaire et lettre de présentation

Annexe 2 Liste des documents remis

PRÉSENTATION

A- Le mandat

L'enquête dont voici le rapport devait permettre l'atteinte des objectifs suivants:

-«connaître les préalables à la formation professionnelle au secondaire (ou l'équivalent) requis dans les provinces d'Ontario, du Nouveau-Brunswick, d'Alberta et de Colombie-Britannique d'une part, et dans les États de New York, du Maine et du Vermont d'autre part, États limitrophes du territoire québécois; avoir un aperçu sommaire de réalisations européennes intéressantes»;

-«décrire quand elles existent, les mesures de rattrapage qui sont proposées à ceux et celles qui ne posséderaient pas les préalables requis»;

-«nommer les provinces, États ou pays qui pourraient être visités avec intérêt et profit pour ce qui est de la question de l'accessibilité à la formation professionnelle».

Pour placer autant que possible dans leur contexte les données recherchées, nous devions également «recueillir des informations d'ordre général sur les programmes de formation professionnelle» des territoires *visités*. Enfin, nous devions tenter de nous faire une idée de l'accueil fait par les employeurs aux diplômées et diplômés de la formation professionnelle (FP) qui auraient eu à effectuer, du fait de lacunes quant aux préalables scolaires, des activités préparatoires.

B- Le contexte et la portée du mandat

La présente enquête accompagnait d'autres études et réflexions menées concurremment au ministère de l'Éducation et ailleurs sur la complexe question de l'accessibilité à la formation professionnelle au secondaire (ou équivalente). Elle voulait tout simplement permettre aux décideurs de prendre connaissance d'un certain nombre de pratiques *étrangères* concernant d'abord les préalables *scolaires* à la formation professionnelle *initiale*, pour ensuite les comparer avec celles d'ici.

Les divers objectifs énumérés précédemment ne requéraient pas tous au départ – dans le cadre qui était le nôtre – la même attention. Ainsi, l'examen des préalables à la formation professionnelle dans les territoires canadiens et américains limitrophes du Québec devait avoir nettement priorité sur celui de la situation européenne. La diversité, la mouvance et l'éloignement de cette dernière ne laissaient guère d'espoir de la cerner

convenablement dans le temps accordé et avec les ressources qui nous étaient imparties. À vrai dire, la mention des *réalisations européennes* a d'ailleurs été ajoutée au mandat au dernier moment pour s'assurer que l'information, même fragmentaire, éventuellement recueillie sur ces pays ne se perde. Il ne faudra donc pas s'étonner de trouver dans le présent rapport des différences importantes de résultats selon qu'on tournera notre regard vers le continent américain ou vers l'européen. Dans ce dernier cas, nous avons dû nous restreindre à des généralités qui, espérons-le, éveilleront ou renforceront l'intérêt pour de futures et prometteuses enquêtes.

Des réserves se manifestaient aussi, dès la formulation du mandat, sur l'évaluation de l'accueil que les employeurs réservent aux diplômées et diplômés des programmes de formation professionnelle inscrits sans posséder les préalables scolaires généralement ou idéalement requis. Nous savions que les données sur ce point – crucial pour la question de l'accessibilité à la FP – risquaient de se faire rares, d'autant plus que nous n'avions ni le temps ni les moyens de nous adresser directement aux employeurs. Là encore, il s'agissait de faire en sorte que, dans le cadre d'une recherche *ouverte et exploratoire* comme la nôtre, toute information de quelque intérêt soit rapportée, même si elle ne contribuait pas à dessiner tout de suite, dans les pages de ce rapport, une image fidèle de l'ensemble de la situation.

Mais si certains objectifs recevront forcément un traitement qui ne comblera pas l'appétit, des aspects de la question de l'accessibilité sur lesquels le mandat restait muet sont vite apparus incontournables dans le cours de l'enquête et sont abordés assez en détail dans les pages qui suivent. Mentionnons, par exemple, les méthodes et outils que certains praticiens des établissements d'enseignement utilisent pour évaluer les chances de succès des personnes qui ne possèdent pas les préalables requis en principe. Ou encore le statut particulier des adultes et l'accueil qu'on leur réserve. Ces deux dernières questions se sont d'ailleurs si rapidement et opiniâtrement imposées à nous qu'on a dû y consacrer tout un chapitre, peut-être le plus étoffé de tous.

C- Les méthodes d'enquête

Nous avons d'abord considérablement circonscrit l'objet de notre recherche pour éviter que celle-ci ne s'enlise dans l'accessoire. En effet, nous soupçonnions que les systèmes de formation professionnelle différaient passablement d'une province ou d'un pays à l'autre, et nous savions que des milliers de programmes de FP sont offerts par une multitude d'établissements publics et privés, dans tous les ordres d'enseignement, ou encore sur les lieux mêmes de travail. Comment distinguer, dans cette forêt touffue, les programmes comparables à ceux de l'enseignement secondaire québécois? Comment

arriver à brosser un tableau, dont les dimensions seraient sans doute astronomiques, des conditions d'accès à l'ensemble de ces programmes? La nécessité de constituer un échantillon de programmes s'est alors imposée. Nous allions faire porter nos efforts principaux de recherche sur les préalables à six programmes de FP que nous voulions représentatifs de l'ensemble, soit ceux de carrosserie, cuisine professionnelle, préposé ou préposée aux bénéficiaires, climatisation/ventilation (frigoriste), soudage et usinage (machiniste). Les acquis scolaires nécessaires pour s'inscrire à ces programmes offerts en sol québécois étaient déjà l'objet d'un réexamen au ministère de l'Éducation; les comparaisons avec d'autres provinces ou pays risquaient d'être d'autant plus stimulantes.

Une fois établi l'échantillonnage des programmes, nous avons emprunté trois voies parallèles de collecte de l'information désirée.

La première a consisté à effectuer un premier débroussaillage par une recherche documentaire (nous nous sommes attardés dans plusieurs bibliothèques universitaires et centres de documentation spécialisés en éducation) sur l'état de la formation professionnelle dans les provinces et pays considérés, les tendances qui s'expriment ou se manifestent, les systèmes d'enseignement eux-mêmes, certaines expériences particulières d'intégration des jeunes adultes à la formation professionnelle, les principaux acteurs qui conçoivent ou appliquent des programmes de FP et, bien entendu, les politiques d'admission à ces programmes. Notre but n'était évidemment pas d'en arriver à brosser un portrait d'ensemble d'une réalité aussi large et complexe et de l'exposer dans ces pages. Il consistait plus modestement à dégager certains éléments contextuels qui nous permettraient d'interpréter le plus correctement possible l'information précise que nous allions recueillir sur les pratiques concernant les préalables scolaires. Il consistait également à repérer d'éventuels interlocuteurs – personnes et institutions – avec lesquels nous pourrions communiquer ultérieurement selon les besoins.

La deuxième manière de chercher des données a consisté à préparer un mini-questionnaire (7 pages aérées, 9 questions) et à le faire parvenir aux registraires ou aux responsables des admissions d'un certain nombre d'établissements canadiens (66 collèges et instituts) et américains (43 établissements) offrant un ou plusieurs de nos six programmes échantillonnés[1]. Nous voulions entendre les acteurs et actrices de première ligne décrire l'application des pratiques d'admission chez-eux, et les entendre parler de quelques questions telles les chances de réussite scolaire et professionnelle des élèves admis sans les préalables scolaires généralement requis, ou encore de l'importance et des difficultés d'organisation des activités préparatoires à la FP. Vingt-neuf représentantes et

1. On trouvera à l'annexe 1 des copies du mini-questionnaire et de la lettre de présentation qui l'accompagnait.

représentants d'établissements canadiens et douze d'établissements américains ont pris la peine, à l'aube de la saison estivale, de donner suite à notre démarche. Une partie appréciable de l'information contenue dans ce rapport provient de cette source.

Enfin, une troisième voie de recherche a consisté à communiquer directement avec des personnes particulièrement bien informées de la situation de la formation professionnelle dans les provinces ou États considérés. Des rencontres d'information avec des professionnels québécois du ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) et du ministère de l'Éducation (MEQ) se sont tenues. Et des contacts téléphoniques ont été établis avec des responsables ministériels des provinces du Nouveau-Brunswick et de l'Alberta, de même que des États du Maine, du Vermont et de New York. Nous avons également communiqué par voie téléphonique avec des responsables des provinces d'Ontario et de Colombie-Britannique. Toutes ces rencontres et conversations nous ont permis de nous situer plus aisément dans l'environnement éducatif des provinces ou États qui nous intéressaient et de recueillir une documentation fraîche et pertinente.

CHAPITRE I

LES PRÉALABLES À LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU CANADA

1.1 Quelques éléments du paysage canadien en formation professionnelle

De multiples établissements et ordres d'enseignement sont engagés dans la réalisation de programmes de formation professionnelle initiale au Canada. Nous exclurons tout de suite de notre champ d'investigation les *écoles et collèges privés*. Trop peu d'entre eux, en effet, proposent l'un ou l'autre des six programmes de notre échantillon pour qu'il vaille la peine de s'en occuper. Ces établissements semblent plutôt se cantonner dans les domaines des affaires, du commerce et de services divers, probablement pour des raisons de coût d'équipement et de matériel didactique.

Un examen rapide des enseignements techniques offerts *au secondaire* ailleurs qu'au Québec ne nous incite pas non plus à les prendre en considération dans notre recherche. Cette exclusion paraîtra étonnante à première vue, mais l'exemple de l'Ontario montrera qu'elle s'est imposée rapidement. Il est vrai qu'on trouve dans cette province des programmes à composante technique offerts par les *High Schools*. Par exemple, des cours d'usinage, de soudage, de climatisation et réfrigération, de réparation de carrosserie d'automobiles y sont donnés; ils peuvent même s'étaler sur plusieurs années et donner droit à un diplôme d'études secondaires avec mention d'une concentration en technologie. Des formules d'alternance études-travail sont aussi favorisées depuis quelques années[1]. Mais ces programmes, un peu *spéciaux* dans le contexte secondaire, sont la plupart du temps fréquentés par de jeunes élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage dans leur cheminement de formation générale. Les cours techniques y sont offerts concurremment à d'autres cours de formation générale de niveau *basic*, ils ne donnent pas droit à de véritables certificats de qualification professionnelle, ils n'équivalent pas vraiment à ceux des programmes de formation pour les mêmes métiers qu'on trouve dans les collèges et, enfin, ils ne sont pas accessibles aux adultes. La question des préalables, si elle se pose dans ce contexte, est donc tout à fait différente de celle qui préoccupe les agentes et agents d'éducation québécois[2].

---

1. Même chose au Nouveau-Brunswick et en Colombie-Britannique, pour ne parler que de ces provinces. «Dans les écoles secondaires de la province (du Nouveau-Brunswick), les élèves de 11e et 12e année peuvent profiter de l'enseignement par alternance dans certaines disciplines.» Conseil canadien du marché du travail et de la productivité (CCMTP), *Rapport des groupes de travail du Conseil canadien du marché du travail et de la productivité*, Ottawa, 1990.

2. «Du côté de l'école secondaire (de l'Ontario), on arrive difficilement dans les écoles ordinaires à constituer des ensembles d'options techniques ou commerciales qui constitueraient une préparation systématique à un métier (...). Ces programmes mettent davantage l'accent sur l'orientation professionnelle et l'insertion dans la vie active, à la façon des «career education» américaine, que sur la formation professionnelle, à la façon de nos programmes secondaires.» A. Marsolais,

Nous ne sommes pas en train de prétendre que des efforts considérables ne sont pas déployés au Canada pour améliorer l'enseignement professionnel et technique au secondaire. Par exemple, une importante réforme est en cours en Alberta, laquelle implante actuellement son *Integrated Occupational Program*. Mais encore ici, on poursuit des objectifs forcément multiples telles la formation scolaire, la formation personnelle et sociale *et* enfin la formation proprement professionnelle. Cette dernière permettrait aux jeunes d'être prêts, à la fin de leurs études secondaires, pour le marché du travail, mais ceux et celles qui désireraient revenir dans la voie de la formation générale ou poursuivre une formation postsecondaire pourraient quand même le faire[1].

Cependant, malgré l'intérêt apparent de réformes de ce type, ce sont vraiment les *collèges et instituts de technologie* des autres provinces, d'une part, et les systèmes de formation par *apprentissage*, d'autre part, qu'il faut observer pour rencontrer des programmes de FP véritablement équivalents à ceux de la FP québécoise au secondaire, c'est-à-dire des programmes d'études condensés qui permettent, grâce à l'acquisition d'habiletés et de compétences techniques assez poussées, une insertion professionnelle immédiate[2]. Voyons cela d'un peu plus près.

J.-L. Paré et P. Valois, «Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaisons de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec», dossier technique de l'avis intitulé *Le deuxième cycle du secondaire : particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1986.

1. Pour plus de détails, voir Denis KOCH, «First IOP (Integrated Occupational Program) Conference Held», *ATA (Alberta Teachers Association) News*, 20 novembre 1990.

2. Cette façon de caractériser la FP du secondaire québécois est celle du Conseil supérieur de l'éducation dans son avis intitulé *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants*, Québec, 1989, p. 39.

1.1.1 Les collèges et instituts de technologie

Les collèges portent différents noms selon les provinces canadiennes. En Ontario sont implantés 23 *Colleges or Applied Arts and Technology* (CAAT) qui offrent des services éducatifs sur une centaine de campus. En Alberta et en Colombie-Britannique se rencontrent des *Colleges* ou des *Community Colleges* ou encore des *Vocational Colleges* (14 en Alberta et 16 en C.-B.) ainsi que des *Institutes of Technology* (3 en Alberta et 1, de grande renommée, en C.-B.). Et si l'on se tourne vers l'est, on découvre au Nouveau-Brunswick 9 *Community Colleges*, qui ont procédé en 1988-1989 à une «complète refonte de leurs services éducatifs[1]». Ces établissements polyvalents n'offrent pas, comme les cégeps québécois, une formation préparatoire aux études universitaires. Ils se consacrent plutôt à la formation professionnelle dans les domaines des arts appliqués, du commerce, de la technologie, des sciences de la santé, des services. La formation peut prendre la forme de programmes traditionnels entièrement offerts dans les salles de cours, ou encore s'inscrire dans le courant très *à la mode* de l'éducation coopérative ou par alternance[2].

De façon générale[3], ces établissements forment trois types de travailleurs:

- des *technologues* qui, dit-on en Ontario, «s'occupent essentiellement de la conception et de la réalisation de processus et de produits industriels. Ces personnes doivent connaître les principes et méthodes scientifiques, mathématiques et de génie[4].» Généralement, les technologues obtiennent un *diplôme* après trois années d'études.

- des *techniciennes et techniciens* qui «s'occupent essentiellement de l'installation, de l'entretien, de la fabrication et de la vérification de la qualité des produits industriels[5].» Tout comme les technologues, ils doivent connaître les principes et méthodes

---

1. Nouveau-Brunswick, *Advanced Education and Training Annual Report, 1988-1989*. La traduction, de même que toutes les autres qui suivront, est nôtre.

2. En 1988-1989, 10 p. 100 des élèves des CAAT étaient inscrits dans ce type de programmes. Et on peut croire que ce nombre est en rapide croissance.

3. Il y a des exceptions. L'Alberta Vocational College, par exemple, ne forme pas de technologues ou techniciens, mais veut plutôt répondre à une population adulte qui éprouve des «besoins particuliers» de formation.

4 Gouvernement de l'Ontario, ministère des Collèges et Universités, *Tour d'horizon, guide de l'éducation post-secondaire en Ontario, 1991-1992*, Toronto, p. 8 et 9.

5. *Ibid.*

scientifiques, mathématiques et de génie. Ils reçoivent habituellement leur *diplôme* au bout de deux années d'études.

- des *hommes et femmes de métier* qui «s'occupent essentiellement de quelques tâches reliées à la fabrication, à l'installation et à l'entretien routinier (sic)[1]» et qui doivent connaître, pour ce faire, certaines méthodes d'ingénierie. Ces futurs travailleurs et travailleuses n'obtiennent pas un diplôme comme les précédents, mais un *certificat*. Leur formation dure en général un an, et parfois moins.

Ces distinctions de tâches et de préparations ne permettent guère de situer une cuisinière professionnelle ou une préposée aux bénéficiaires! Mais ce n'est là que problème de formulation. Retenons que l'équivalent d'à peu près tous nos programmes de formation professionnelle au secondaire sont offerts par les collèges et instituts de technologie des autres provinces et qu'ils font partie de la troisième catégorie mentionnée ici; c'est donc dire qu'il s'agit de programmes qui durent une année ou moins et qui permettent d'obtenir un certificat et d'exercer un métier. Cette situation, semblable *d'une mer à l'autre* à l'exception du Québec, nous a donc incités à nous intéresser de très près à la question de l'accessibilité aux programmes *courts* des collèges et instituts de technologie canadiens.

1.1.2 La formation par apprentissage

En Ontario, alors que les collèges relèvent du ministère des Collèges et Universités, le système de formation par apprentissage, fortement implanté[2] malgré les difficultés qu'il comporte (absence de normalisation avec les autres provinces, fort pourcentage d'abandon), se trouve sous la compétence du ministère de la Formation professionnelle en vertu de la *Loi sur l'apprentissage et la qualification professionnelle des gens de métiers*.

---

1. *Ibid.*

2. A. Marsolais, J.-L. Paré et P. Valois, *op. cit.* Dans cet ouvrage, les auteurs jugent que «l'accès à une qualification professionnelle par la voie de l'apprentissage traditionnel en milieu de travail paraît en net déclin en Ontario». Mais en 1991, on peut lire dans une publication de l'Ontario Institute for Studies in Education (OISE), *Ontario Spectrum 91*, que «pour répondre à une demande grandissante des employeurs, de nouveaux programmes par apprentissage font régulièrement leur apparition alors que les programmes existants sont mis à jour.»

La formation par apprentissage est une pratique également très répandue[1] dans les autres provinces que nous devions explorer. Quelques mots ne seront alors peut-être pas superflus pour présenter la façon dont se déroulent généralement les choses dans ce type de formation.

Les apprentis, dont l'âge moyen est de 26 ans et qui ont déjà travaillé pendant quelque temps[2], doivent d'abord dénicher, seuls ou avec l'aide d'une conseillère ou d'un conseiller, un employeur avec lequel ils passeront plus tard un contrat qui précisera les conditions de l'apprentissage et la rémunération. L'essentiel de la formation se déroulera sur les lieux de travail, sous la direction de personnel qualifié. Mais au moins 10 p. 100 du temps des apprentis – et ce pourcentage tend à s'accroître – sera réservé, à diverses étapes de leur cheminement[3], à des cours et sessions d'apprentissage plus théoriques suivis dans les établissements d'enseignement, la plupart du temps dans les collèges et instituts dont nous avons déjà parlé. La durée de l'apprentissage varie selon les métiers, les régions et la préparation scolaire des candidates et candidats, mais elle se situe quelque part entre deux et cinq ans. À la fin de leur période de formation, les apprentis doivent passer avec succès un examen écrit et obtiennent un *certificat de qualification professionnelle* et un *certificat d'apprentissage*. Dans le cas d'une vingtaine de métiers spécialisés, les apprentis peuvent également se présenter à un examen interprovincial standard qui leur permettra de recevoir la reconnaissance
Sceau rouge attestant leur compétence et leur attribuant un droit de pratique partout au Canada.

Ce modèle de formation professionnelle nous a évidemment beaucoup intéressés dans le cours de notre recherche puisque cinq des six métiers (l'exception est préposé et préposée aux bénéficiaires) de notre échantillonnage peuvent s'acquérir par apprentissage à peu près partout au Canada. Il arrive même, mais dans certaines provinces seulement, que l'apprentissage soit la seule façon d'y arriver. Prenons cette fois-ci l'exemple de l'Alberta et construisons le petit tableau suivant.

---

1. Elle est omniprésente en Alberta et en Colombie-Britannique.

2. Conseil canadien du marché du travail et de la productivité (CCMTP), 1990, *op. cit.*, p. 80.

3. Dans plusieurs cas, une de ces étapes se situe *avant* la période d'embauche comme apprenti. Par exemple des programmes comme le TRAC (*Training Access*) en C.-B., ou d'autres dits de pré-apprentissage en Alberta, en Ontario, au Nouveau -Brunswick, veulent préparer les candidats et candidates à mieux s'insérer dans le processus d'apprentissage et à raccourcir les temps de formation. Ces activités préparatoires peuvent durer jusqu'à 40 semaines!

Tableau 1

Données sur quelques programmes de formation par apprentissage en Alberta[a]

	Nombre d'années d'apprentissage	Durée des sessions théoriques (une par année)	Ce métier peut-il aussi s'apprendre à l'école publique?
Carrossier	3 ans	8-8-6 (semaines)	non
Cuisinier professionnel	3 ans	8-8-8	oui
Frigoriste	4 ans	8-8-8-8	non
Soudeur	3 ans	6-8-8	non
Machiniste	4 ans	8-8-8-8	oui (machine shop)

a. Source : ONTARIO INSTITUTE FOR STUDIES IN EDUCATION, *Western Spectrum 91*, Toronto, Guidance Center, 1990.

Il arrive cependant le plus souvent, en Colombie-Britannique et en Ontario tout particulièrement, que deux voies de formation coexistent, soit la voie scolaire menant à l'obtention d'un certificat et la voie de l'apprentissage telle que nous venons de la présenter. C'est pourquoi notre enquête devait nous fournir de l'information sur les préalables requis des candidats et candidates au moment de leur engagement dans l'une et l'autre de ces voies[1].

1.2 Les préalables scolaires généralement requis

La première question du mini-questionnaire que nous avons fait parvenir aux établissements portait sur les préalables *idéalement requis* pour s'inscrire à l'un ou l'autre

1. On trouvera une foule de renseignements sur la formation par apprentissage au Canada dans: ELLIS, *Tableau comparatif des programmes de formation des apprentis*, Emploi et Immigration Canada, 1990.

des six programmes échantillonnés. Nous avions alors utilisé l'expression *idéalement requis*, car nous savions déjà, à la suite de la consultation de plusieurs annuaires de collèges et instituts, que les candidates et candidats qui ne possèdent pas les préalables scolaires généralement attendus comme conditions d'entrée aux programmes pouvaient quand même s'inscrire à certaines conditions que nous exposerons au chapitre suivant.

Mais avant de présenter, sous forme de tableaux, les réponses que nous avons reçues, nous pouvons tout de suite prendre connaissance de ce que disait de la question Emploi et Immigration Canada dans une publication de 1990.[1] Les citations qui suivent valent pour tout le territoire canadien; elles ne tiennent pas compte des distinctions selon les provinces, ce qui explique peut-être leur caractère très général et imprécis.

Pour ce qui est d'abord des métiers de *carrosserie*, de *cuisine professionnelle* et de *climatisation-réfrigération*, on peut lire que «les critères d'admission varient selon la maison d'enseignement et le programme (cours d'initiation ou de recyclage), mais la plupart des candidats ont déjà obtenu un diplôme d'études secondaires».

Pour le métier de *soudeur*, on dit que «dans la plupart des cas, les candidats doivent avoir complété au moins une dixième année pour pouvoir suivre le programme d'apprentissage; dans d'autres cas, comme celui des soudeurs-monteurs, qui sont appelés à lire des bleus et à tracer des plans, les employeurs exigent souvent un niveau de scolarité plus élevé.»

Pour les programmes de *préposées et préposés aux malades* (ou aux bénéficiaires), «pour y être admis, il peut être nécessaire d'avoir complété une dixième année, voire même détenir un diplôme d'études secondaires.»

Enfin, on dit des programmes d'*usinage* que, «pour s'y inscrire, il faut avoir complété une dixième année, bien que la plupart des employeurs exigent une douzième année.»

L'information que nous avons recueillie pour notre part aidera à se faire une image plus nette des préalables que nous voulons déterminer. Un premier tableau présentera la situation du Nouveau-Brunswick et celle de l'Île-du-Prince-Édouard[2], un second celle de l'Ontario et un troisième celle de l'Alberta et de la Colombie-Britannique. Nous y trouverons les préalables scolaires requis par chaque établissement répondant, en plus de ceux qui concernent les programmes par apprentissage dans chaque province.

---

1. Il s'agit de *Emploi-Avenir*, vol. I et II, Emploi et Immigration Canada, 1990.

2. À cause de sa réputation, nous avons en effet envoyé un questionnaire au Holland College de cette province.

Tableau 2

Les préalables scolaires généralement requis
Île-du-Prince-Édouard et Nouveau-Brunswick

	Holland College (I.P.É.)	Moncton Community College	Edmunston Community College	Programmes par apprentissage
Carrossier (débosselage)	10e année			9e année[a]
Cuisinier professionnel	10e année	9e année (souhaité : 12e année)	Diplôme d'études secondaires	9e année[a]
Préposé aux bénéficiaires	12e année			
Frigoriste (climatisation/ventilation)	12e année		Diplôme d'études secondaires	10e année[a]
Soudeur	10e année	9e année (souhaité : 12e année)		9e année[a]
Machiniste (usinage)	11e année	9e année (souhaité : 12e année)		Diplôme d'études secondaires

a. Dans le *Atlantic Spectrum 91* de l'OISE, on peut lire à propos des programmes d'apprentissage : «Bien que des études secondaires terminées ne soient pas absolument nécessaires, elles sont souhaitables.»

Tableau 3

Les préalables scolaires généralement requis
Ontario

	Georgian College	Mohawk College	Cambrian College	George Brown College	Cannestoga College	St-Clair College	Fanshawe College	Loyalist College	Confederation College	Northern College	Programmes par apprentissage
Carrossier (débosselage)	10e année	12e année[a]									10e année
Cuisinier professionnel	10e année			10e année		12e année	10e année		10e année		10e année
Préposé aux bénéficiaires						12e année	10e année	10e année[b]			
Frigoriste (climatisation/ ventilation)	10e année	10e année (souhaité : 12e année)	10e année niveau général	Diplôme d'études secondaires avec math.	10e année	12e année[c]	10e année				10e année
Soudeur	10e année	12e année[a]	10e année niveau général	10e année	12e année		10e année + test en math.		10e année	10e année (math. et communication seulement)	10e année
Machiniste (usinage)											

a. Il s'agit ici d'une forme particulière de programme, les *Industrial Craftsman Programs*, à mi-chemin entre les programmes coopératifs et l'apprentissage, d'une durée de trois ans.

b. Mais on précise que «la majorité des employeurs n'engage pas de candidats qui ne détiennent pas une 12e année.»

c. Anglais 12e, mathématiques avancées 12e ou *Mathématics for Technology* fortement recommandé.

Voici les quelques enseignements que nous retenons pour l'instant d'un premier examen de ces tableaux.

- C'est la dixième année, comme prévu, qui est le préalable le plus fréquemment rencontré pour l'ensemble de nos programmes dans l'ensemble des provinces mentionnées.

- Les variations sont quand même assez grandes d'un programme à l'autre et d'un établissement à l'autre, surtout en Ontario – où l'on semble osciller entre la 10e et la 12e année – et au Nouveau-Brunswick.

- Les préalables aux programmes par apprentissage sont plus élevés en Ontario et en Colombie-Britannique que dans les Maritimes et en Alberta, mais nous avons des raisons de croire que la tendance est à la hausse partout.

- Dans plusieurs cas où on indique une dixième année comme préalable, on ajoute du même souffle qu'une douzième année (le DES ou l'équivalent) est préférable. Les établissements justifient cette recommandation par les pratiques d'embauchage des employeurs.

1.3 Une deuxième voie d'accès à la formation professionnelle

Tous les établissements collégiaux canadiens dont nous avons reçu de l'information – tous sauf un en Colombie-Britannique dont nous parlerons plus loin parce qu'il représente une exception fort intéressante – reconnaissent un statut particulier aux élèves adultes (*mature students*) qui peuvent ainsi accéder à l'ensemble des programmes de certificats et d'apprentissage sans nécessairement posséder les préalables scolaires mentionnés dans la section précédente.

Pour être considéré comme une candidate ou un candidat adulte, il suffit, dans la très grande majorité des cas, d'avoir atteint l'âge de 19 ans (mais 18 ans en Alberta, et parfois 20 ou 21 ans dans les autres provinces) et d'avoir quitté l'école depuis au moins un an (mais souvent depuis trois ans)[1]. Dans quelques cas exceptionnels, il faut aussi avoir une expérience de travail dans un domaine approprié[2].

Les collèges reçoivent ces candidates et candidats en évaluant leur degré de préparation et par conséquent leurs chances de succès. Si ces chances sont jugées bonnes, les personnes sont directement admises au programme de leur choix. En revanche, si la préparation est jugée insuffisante, on propose aux candidates et candidats de s'inscrire à un programme préparatoire adapté qui leur permettra de l'acquérir, quelle que soit l'ampleur des lacunes détectées.

Dans la suite de ce long chapitre, nous présenterons les moyens habituellement utilisés par les établissements pour évaluer les chances de réussite des candidates et candidats adultes qui ne possèdent pas les préalables scolaires généralement requis. Puis nous fournirons des renseignements de divers ordres sur les programmes préparatoires. Enfin, nous rapporterons les opinions de quelques-uns de nos interlocuteurs et interlocutrices sur l'importante question de savoir si les adultes admis dans les programmes sans préalables scolaires réussissent leurs études et trouvent ensuite leur place sur le marché du travail.

---

1. En Colombie-Britannique, les candidates et candidats entre 16 et 19 ans *peuvent* être admis à certains cours s'ils ont quitté l'école depuis un an et ont déjà acquis une certaine expérience professionnelle.

2. Par exemple, tel collège du Nouveau-Brunswick demandera cinq ans d'expérience à un adulte pour l'admettre à son programme de cuisine professionnelle. Tel autre de Colombie-Britannique exigera six mois d'expérience des candidates et candidats au programme «personne préposée aux bénéficiaires».

1.3.1 Les méthodes d'évaluation du degré de préparation d'un élève adulte sans préalables scolaires

Ces méthodes sont les suivantes:

- faire passer un ou plusieurs tests pour mesurer certaines connaissances, habiletés, aptitudes ou attitudes (rarement ces dernières cependant);

- faire préparer par la candidate ou le candidat un portfolio exposant ses antécédents scolaires et professionnels de même que ses expériences de bénévolat, ses loisirs, ses intérêts, etc.;

- faire passer une entrevue.

La préparation d'un portfolio et l'entrevue ne sont exigées, en fait, que par un petit nombre d'établissements. Elles servent alors à évaluer, plus finement que ne le ferait un test, des facteurs tels les intérêts personnels, la connaissance du métier et surtout la motivation, facteurs alors jugés aussi importants que les habiletés scolaires pour la réussite d'un programme d'études professionnelles. Des établissements comme le Holland College de l'Île-du-Prince-Édouard, par exemple, ou encore le Mohawk College d'Ontario, insistent sur l'importance de l'expérience professionnelle préalable, de la connaissance du métier, de la motivation, voire de l'enthousiasme; pour cela, les entrevues d'admission y sont pratiquées systématiquement et le dépôt d'un portfolio requis.

Les tests, de leur côté, sont d'usage universel. Il peut s'agir de grands tests standardisés, tels le Test of Adult Basic Education (TABE)[1] ou le plus récent Canadian Adult Achievement Test (CAAT), ou encore de tests maison. Si l'on veut se faire une idée du grand nombre d'outils utilisés, on se rapportera au tableau de la panoplie de tests utilisés dans l'ensemble des 23 collèges CAAT ontariens pour évaluer les connaissances et habiletés jugées nécessaires à la réussite scolaire[2].

---

1. Cette batterie de tests est aussi utilisée aux États-Unis.

2. Ce tableau fait partie de la moisson de documents récoltés au cours de l'enquête et remis en même temps que le présent rapport. Voir l'annexe 3 pour la liste de ces documents et leur code d'identification.

Qu'ils soient de stature internationale, nationale ou maison, les tests tendent tous à évaluer à peu près la même chose, et avant tout les compétences (*skills*) des candidates et candidats en communication (lecture-écriture) et en mathématiques, compétences supposées équivalentes (?) à celles des élèves qui auraient réussi les cours d'anglais et de mathématiques de, disons, la 10e année. Dans certains cas, on voudra aussi évaluer d'autres types de compétences *générales* ou *fonctionnelles*, comme le permettent, entre autres, les tests CAAT. Ces derniers, agréés par la Commission de l'emploi et de l'immigration du Canada et reconnus comme sa batterie de tests officiels, comprennent trois niveaux destinés à trois types d'élèves adultes : ceux qui ont une très faible scolarité (de 1 à 4 ans), ceux qui ont de 5 à 8 ans de scolarité, et enfin ceux qui auraient terminé de 9 à 12 ans de scolarité. C'est évidemment ce dernier niveau (*C level*) qui est utilisé dans les collèges aux fins d'admission aux programmes de formation professionnelle. Les huit têtes de chapitre s'y lisent comme suit:

1- Vocabulaire.
2- Compréhension à la lecture.
3- Orthographe.
4- Opérations avec des nombres.
5- Résolution de problèmes.
6- Raisonnement "mécanique" (*mechanical reasoning*).
7- Langage (compétence en écriture).
8- Sciences.

Nous joignons au présent rapport un exemplaire de ces tests CAAT, de même qu'un exemplaire des tests TABE et un exemplaire d'un test ABE (Adult Basic Education) utilisé en Colombie-Britannique pour évaluer les performances en lecture, écriture et mathématiques des candidates et candidats adultes sans préalables scolaires. Nous déposons aussi trois autres documents relatifs à cette question de l'évaluation des connaissances, habiletés et aptitudes :

- la brochure d'information – très explicite – du Confederation College de l'Ontario, sur deux types de tests d'admission qu'on propose aux adultes;

- le *Mature Applicant Questionnaire* du Loyalist College de la même province, formulaire qui vise à recueillir des renseignements divers sur les candidates et candidats;

- un dépliant du Centre d'évaluation (*Assessment Centre*) du Vancouver Community College, où l'on propose – fait assez rare dans les établissements couverts par notre enquête – des activités très élaborées visant l'évaluation des intérêts, tempérament et aptitudes des futurs élèves qui souhaitent préciser ou confirmer un choix professionnel.

Nous avons mentionné que les collèges et instituts canadiens, à une exception près, distinguaient nettement deux types d'élèves : ceux qui possèdent les préalables scolaires généralement requis, et les adultes qui ne les possèdent pas. Ces derniers sont habituellement invités à se soumettre aux tests d'évaluation de leurs compétences et plus tard aux entrevues, les premiers étant exemptés de ces *formalités*.

Mais au Kwantlen College de Colombie-Britannique, la reconnaissance de deux voies d'accès à la formation professionnelle n'est pas pertinente. Voici ce qu'en dit notre correspondant occupant une fonction de direction dans cet établissement.

> «J'éprouve quelques difficultés à répondre au questionnaire parce qu'il se fonde sur un présupposé qui ne s'applique pas dans notre collège. Nous n'avons pas différents critères en fonction de l'âge des élèves : tous doivent passer un test (CAT *level 18*) et démontrer une capacité de compréhension à la lecture équivalant à au moins celle de la 10e année. Ils doivent aussi, en passant un test maison, démontrer des habiletés en mathématiques semblables à celles acquises en 10e année. Qu'un élève ait ou non terminé récemment ou dans le passé une 12e année n'entre pas en ligne de compte ici.»

Donc tous, jeunes et adultes, plus scolarisés et moins scolarisés, doivent emprunter le même chemin pour être admis à un programme de FP. Il peut alors arriver – et il arrive effectivement – que des personnes ayant obtenu un diplôme d'études secondaires ne réussissent pas les tests d'admission (mesurant en principe les connaissances adquises après une 10e année) et doivent obligatoirement se présenter à des activités de rattrapage dont nous parlerons dans la prochaine section. Par contre, comme partout ailleurs, des personnes n'ayant pas obtenu le diplôme d'études secondaires ni même le certificat de 10e année peuvent être admises directement aux programmes de FP. Notre interlocuteur nous a même fourni quelques données statistiques qui mesurent ce phénomène, données que nous reproduisons ici, même si elles proviennent d'un autre milieu que le nôtre et ne peuvent évidemment être transposées sans réserves. Ce type de données est en effet très rare, alors que la question qu'elles veulent cerner est, nous semble-t-il, des plus importantes.

Tableau 5
Kwantlen College
Trades and Vocational Programs Department

Bilan de l'évaluation des candidats

Janvier-novembre 1990

	Total des candidats-es	Prêts pour l'admission à la FP	Dirigés vers les programmes préparatoires	% de candidats-es dirigés vers les programmes préparatoires
Moins de 12e année	102	59	43	42.2 %
12e année ou plus	119	89	30	25.2 %
Ne sait pas	41	24	17	41.5 %
Total	262	172	90	34.4 %

Ces quelques chiffres n'invitent-ils pas le lecteur averti à quelques instants de réflexion[1]?

1.3.2 Les activités préparatoires

Partout au Canada, les adultes sans préalables scolaires qui ne réussissent pas à passer les tests d'admission avec succès sont invités à suivre une formation préparatoire à la formation professionnelle. Nous allons présenter ici, dans leurs grandes lignes, certains aspects de cette formation préparatoire. Nous irons d'ouest en est, nous arrêtant tour à tour dans les provinces de Colombie-Britannique, d'Alberta, d'Ontario et du Nouveau-Brunswick.

---

1. Nous remettons un document qui contient plus de précisions sur les différences de résultats aux tests de classement dans ce collège selon les programmes postulés ou selon la langue maternelle des candidats et des candidates.

Colombie-Britannique

On trouve dans cette province deux principaux programmes de formation préparatoire à la FP. Le premier, de type "rattrapage scolaire (*academic upgrading*), se nomme *Adult Basic Education* (ABE). Le second, spécialement conçu pour les candidates et candidats aux programmes de formation par apprentissage, est le programme d'accès à l'apprentissage TRAC (*Training Access Program*). Voici quelques détails concernant ces programmes.

Le *Adult Basic Education* est un programme d'envergure provinciale fort bien structuré par étapes qui *équivalent* aux grandes étapes de la formation générale secondaire *régulière*. Le tableau suivant montre bien la progression qu'un élève peu scolarisé peut y faire.

Tableau 6

Le programme ABE de Colombie-Britannique

	Objectifs	Contenus	Équivalence
Étape fondamentale	Acquérir des habiletés pour: - continuer ses études - s'orienter - les utiliser dans la vie quotidienne	Communication Lecture Mathématiques	8e année
Étape intermédiaire	Permettre de: - entrer dans un programme de FP (niveau d'un métier) - se préparer aux examens du GED[a] - continuer ses études - entrer sur le marché du travail - améliorer la qualité de la vie personnelle, familiale et communautaire	Anglais Mathématiques Sciences Sciences sociales	10e année
Étape avancée	- Continuer des études générales ou techniques - Préparer des études en FP (niveau technique) - Améliorer ses rôles d'employé, d'employeur, de citoyen - Favoriser l'accès à la connaissance et au pouvoir qui permettent d'améliorer la vie personnelle et de comprendre les enjeux sociaux	Anglais Mathématiques Sciences Sciences sociales (approche critique)	12e année (technique)
Étape provinciale	- Poursuivre des études collégiales ou universitaires - Obtenir un diplôme provincial	Matières scolaires (au choix): anglais, géographie, histoire, sciences sociales, mathématiques, biologie, chimie, physique, sciences, informatique	12e année (générale)

a. On reparlera du GED dans le chapitre sur les États-Unis.

La réussite de chacune des étapes du programme est reconnue par un certificat, alors que la réussite de l'étape la plus avancée, dite provinciale, donne droit à un diplôme d'études secondaires pour adultes décerné par le *Ministry of Advanced Education and Training*, diplôme pleinement reconnu par les collèges et universités comme équivalant au diplôme d'études secondaires *régulier*. On aura remarqué dans le tableau que seule l'étape «provinciale» donne droit à ce diplôme, même si l'étape *avancée* équivaut à la douzième année; c'est qu'on distingue, dans les écoles secondaires de la province, les programmes techniques des programmes de formation générale, et que cette distinction se reflète ici dans le programme ABE.

Ce qui est demandé à ceux et celles qui veulent s'inscrire aux six programmes de formation professionnelle de notre échantillon, de même qu'à tous les autres programmes de ce type, c'est de réussir les cours d'anglais et de mathématiques de l'étape intermédiaire. Dans certains cas particuliers, on exigera aussi la réussite de cours de sciences.

L'ensemble du programme ABE est conçu de telle façon qu'une personne peut s'y insérer à tout moment de l'année et y cheminer à son propre rythme. Le matériel d'apprentissage comporte en effet des modules aux objectifs bien établis; l'élève se présente aux tests d'évaluation de chacun de ces modules quand il se sent prêt[1]. Des conseillers – qui peuvent même être des pairs comme dans le cas du Selkirk College – suivent la démarche de chacun et chacune. La réussite n'est donc pas une affaire de temps, mais de maîtrise d'habiletés (*mastery of skills*). Ce qui n'empêche toutefois pas la tenue d'ateliers et de cours dans lesquels se retrouveront des élèves en nombre suffisamment petit pour recevoir une attention individuelle.

Si le temps consacré à la formation préparatoire à la FP dans le cadre du ABE peut varier beaucoup en fonction des résultats des tests de classement initiaux et du rythme d'apprentissage de chacun, une personne mettra en moyenne 16 semaines à plein temps pour terminer une étape.

Mentionnons – fait intéressant – que les contenus des cours de mathématiques, de communication et de sciences peuvent varier à l'intérieur d'une même étape selon la nature des programmes auxquels se destinent les élèves. En cela, ils constituent véritablement des cours préparatoires à la formation professionnelle, même s'ils s'inscrivent dans un programme standardisé conduisant, à terme, à l'obtention d'un diplôme d'État.

---

1. Une exception connue : le Okanagan College s'en tient à des cours formels.

Les cours du ABE sont offerts par les établissements collégiaux eux-mêmes. Les élèves n'ont donc pas à faire le détour par les écoles secondaires avant de s'inscrire aux programmes professionnels de leur choix.

Les personnes qui veulent devenir des apprentis doivent souvent s'inscrire au préalable au *Training Access Program* (TRAC) plutôt qu'au ABE.

Tout comme ce dernier, le TRAC est un programme de facture provinciale. Il pourrait être perçu comme la première étape de la formation par apprentissage plutôt que comme une formation préparatoire proprement dite, ses contenus étant nettement plus appliqués et donc moins *scolaires*[1] que le ABE. On y trouve un tronc commun (*common core*) qui comportera, selon les métiers postulés, un certain nombre de sujets choisis parmi les suivants :

- santé et sécurité;
- résolution de problèmes mathématiques;
- application de notions scientifiques;
- notions d'algèbre;
- lecture et dessin de plans;
- compréhension d'information technique;
- manipulation d'outils et d'équipements;
- coupure à l'oxy-acétylène;
- érection d'échafaudage;
- assemblage de circuits électriques;
- manipulation d'attaches et de raccords;
- utilisation de matériel divers;
- préparation à l'emploi.

Une fois le *tronc commun* terminé, ce qui prendra en moyenne huit semaines, la personne pourra commencer sa formation professionnelle véritablement spécialisée et son travail d'apprenti.

Les activités du TRAC sont entièrement conçues sur le modèle de l'apprentissage individualisé. L'information est regroupée par *learning-packages* et l'élève se présente aux tests d'évaluation au moment de son choix. Des conseillères et conseillers, qui sont davantage des gens de métier que des enseignants, les assistent.

---

1. Cette distinction entre formation appliquée et formation scolaire est évidemment passablement arbitraire. Nous avons vu que, à l'intérieur même du programme ABE, les contenus étaient, dans une certaine mesure, adaptés aux programmes professionnels ultérieurs.

Les candidates et candidats qui, à la suite de tests de classement, démontreraient qu'ils ne possèdent pas des habiletés de lecture équivalentes à celles acquises normalement en 10e année devront avant toute chose aller se perfectionner dans le cadre du ABE.

Alberta

Diverses formules de formation préparatoire à la FP coexistent en Alberta.

Dans certains cas, les adultes qui ne réussissent pas les tests d'admission sont invités à s'inscrire aux cours du soir d'une école secondaire (qui peut être un *Vocational Centre*) pour y acquérir des préalables en anglais, en mathématiques, et peut-être en sciences, ces préalables équivalant aux connaissances acquises en 9e et 10e année.

Ils peuvent aussi suivre des cours par correspondance.

La plupart des collèges offrent de leur côté des cours de rattrapage dans les disciplines de base, toujours les mêmes.

S'il s'agit de la formation par apprentissage, des cours de rattrapage, en mathématiques et en anglais surtout, sont définis directement par la Division de l'apprentissage du gouvernement provincial. À ce moment, les collèges peuvent être choisis comme lieux et ressources, parmi d'autres, pour donner ces enseignements, mais sans plus.

Par ailleurs, si le programme de FP auquel les adultes veulent s'inscrire exige comme préalable un diplôme d'études secondaires qu'ils ne possèdent pas (il s'agirait alors de programmes de deux ans formant des techniciennes et techniciens), ils pourront suivre, dans le collège de leur choix ou dans un institut, un programme d'une année de technologie préparatoire qui équivaudra, en ce qui a trait aux contenus, à une solide 12e année.

Les méthodes pédagogiques sont *variées* (Northern Alberta Institute of Technology) ou *individualisées si possible* (Medecine Hat College). Elles peuvent aussi comporter des ateliers pratiques (*hands-on training*).

Un cas particulier[1], dont nous avons déjà dit un mot, est le *Alberta Vocational College* (AVC). N'accueillant que des adultes, cet établissement offre à ces derniers un programme

1. Parmi ceux dont nous avons pris connaissance. Il y en a sans doute d'autres.

d'accès à l'apprentissage de 560 heures qui comporte des matières telles que mathématiques, sciences, communication, habiletés de travail (*job skills*), et même récréation. Ce collège offre aussi des activités de type *rattrapage scolaire* qui visent des programmes de FP dont les préalables sont plus relevés.

Fait intéressant à noter, il existe dans cette province un *Alberta High School Equivalency Program* qui, comme aux États-Unis, propose aux adultes deux façons d'obtenir une équivalence de diplôme d'études secondaires. La première consiste à se soumettre aux tests GED dont nous parlerons ci-après. La seconde consiste plutôt à évaluer un certain nombre de facteurs personnels pertinents: formation de base antérieure, âge, cours pour adultes suivis, somme des voyages effectués, des études personnelles et des lectures[1].

Par ailleurs, les programmes BTSD, que nous présentons à l'instant dans la section sur l'Ontario, sont offerts dans bon nombre de collèges de l'Alberta.

Ontario

Le programme principal de formation préparatoire à la FP dans cette province se nomme *Basic Training for Skills Development* (BTSD), qui se traduit, là où ces activités sont offertes en français, par *Cours préparatoires à la formation professionnelle*. Les ressemblances avec ce que nous avons déjà exposé du programme ABE de la Colombie-Britannique sont nombreuses :

- découpage du programme en quatre étapes. Mais ici, l'étape 3 est comparable à une 9e et 10e année, alors que l'étape 4 est comparable à une 11e et 12e année;

- contenus modulaires centrés sur l'acquisition d'habiletés en anglais (communication), en mathématiques, et quelques fois en sciences (chimie, physique, biologie);

- entrée continue dans le programme;

- accent mis sur l'auto-apprentissage et les cheminements individualisés (la plupart du temps, mais pas partout), sans exclure les cours et ateliers.

---

1. B. C. Carbol et T. O. Maguire, «Benefits and Disappointments from Participation in the Alberta High School Equivalency Program», *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 32, 1, mars 1986, p. 66-76.

Tout comme en Colombie-Britannique, les contenus des cours de base (anglais, mathématiques, sciences) du programme pourront varier selon les champs de formation professionnelle à venir. Par exemple, les cours de mathématiques seront dits *commerciaux* dans certains cas, et *techniques* dans d'autres. Et les cours d'anglais (communication) pourront comporter, selon les besoins futurs des élèves, des éléments tels que la rédaction de rapports, la façon de remplir des formulaires, la compréhension de textes portant sur la santé et la sécurité des travailleuses et travailleurs, etc.

De plus, on trouvera parfois (mais pas souvent) dans les programmes BTSD des cours complémentaires tels que «l'homme et la société», «tenue de livres», «dactylographie» (St-Clair College).

Des services d'orientation et d'aide pédagogique (*counselling*) accompagnent souvent les démarches de formation préparatoire et en font parfois, comme au Fanshawe College, partie intégrante. Il arrive aussi qu'on offre, comme au George Brown College, des occasions aux élèves de passer du temps dans certaines activités des futurs programmes qui les intéressent, afin de confirmer leur choix professionnel. Ces personnes pourront même déjà s'inscrire, parallèlement à leurs activités de formation préparatoire, à un cours reconnu de ces futurs programmes. D'autres collèges insistent pour leur part sur la nécessité pour les adultes d'acquérir des habiletés à l'étude (*study skills*) et organisent à cette fin des ateliers qui peuvent parfois être obligatoires, comme au Cambrian College.

Un élève mettra de 14 à 16 semaines pour réussir les étapes 1 et 2 du BTSD, mais, dans certains cas, environ 24 semaines pour l'étape 3, qui est habituellement celle qui doit être terminée avant d'entrer dans le type de programmes qui nous intéresse. En principe, une personne ne passe jamais plus d'une année, quelle que soit sa préparation initiale, à parcourir l'ensemble du cycle de la formation préparatoire.

Toutes les activités du programme BTSD, même celles des étapes 1 et 2, sont offertes dans les collèges, et non dans les écoles secondaires.

Si les caractéristiques que nous venons de présenter à propos du BTSD ontarien ressemblent finalement beaucoup à la situation que nous avons rencontrée en Colombie-Britannique, il existe quand même une différence de taille. En effet, le programme BTSD n'est pas reconnu équivalent à celui de la formation générale secondaire et ne conduit à aucun diplôme, même si le niveau 4 est réussi. Le but du programme BTSD – pourtant souvent présenté comme un programme de rattrapage scolaire (*academic upgrading*) –

est vraiment, avant toute chose, de préparer aux études professionnelles et non pas de permettre aux adultes de terminer leurs études secondaires.

Du moins *pour le moment*, comme il est bien mentionné dans l'annuaire du St-Clair College. Ce qui laisse croire que les formations données dans ce programme pourraient un jour faire l'objet d'une reconnaissance officielle qui permettrait aux élèves adultes de bénéficier des avantages que procure dans notre société un diplôme d'études secondaires.

Avant de continuer notre voyage vers l'est, il ne faudrait pas passer sous silence l'existence en Ontario de deux autres programmes de formation préparatoire qui veulent répondre à des besoins plus particuliers que le BTSD.

En premier lieu, le *Ontario Basic Education* est un programme provincial qui cherche tout à la fois à accroître les connaissances scolaires, à préparer à accéder à un programme de formation par apprentissage, ou encore à entrer directement sur le marché du travail. On y apprend à communiquer et à calculer, on y acquiert certaines habiletés techniques (en informatique en particulier) et on se familiarise avec des méthodes de recherche d'emploi. Pour s'inscrire à un tel programme et recevoir une subvention du gouvernement provincial, il faut être âgé de 25 ans et, de préférence, faire partie d'un groupe cible traditionnellement sous-représenté dans les lieux d'enseignement (les femmes, les minorités visibles, les autochtones, ou encore les travailleurs mis à pied à cause de changements technologiques). Il arrive que des candidates et candidats à un programme de formation professionnelle qui n'obtiennent pas de bons résultats aux tests de classement des collèges commencent d'abord par suivre le *Ontario Basic* pour ensuite s'intégrer au BTSD.

En second lieu, les programmes *Women into Trades and Technology* (WITT), équivalents de nos *Initiation aux métiers non traditionnels*, sont largement offerts dans la province[1]. D'une durée de 18 semaines, ils comportent deux volets :

- la formation plus *scolaire* encore que passablement appliquée: anglais technique, mathématiques, lecture de plans);

- la formation technique (le volet le plus important), qui consiste à acquérir des habiletés à résoudre des problèmes pratiques qui se posent fréquemment dans une foule de métiers (en mécanique, par exemple, ou en électricité).

---

1. Ce n'est curieusement pas le cas en Colombie-Britannique.

Par ce programme de type *catchup skills*, on veut permettre aux participantes d'améliorer leur confiance en soi, de vivre toutes sortes de situation de travail (outils en main), de préciser leur plan de carrière, d'être mieux informées au sujet des ressources et des possibilités concrètes qui s'offrent à elles, d'adopter des méthodes efficaces de recherche d'emploi.

Nouveau-Brunswick

Le même programme de *Cours préparatoires à la formation professionnelle* (CPFP ou BTSD) que celui de l'Ontario est offert dans les collèges communautaires de cette province. L'anglais, les mathématiques et parfois les sciences, répartis en 4 étapes, en constituent encore les éléments principaux. Les approches pédagogiques semblent similaires. Nous ne répéterons donc pas ici ce qui vient d'être dit.

Une particularité doit cependant attirer notre attention. Au Nouveau-Brunswick à côté du BTSD, existe un autre programme dit de récupération scolaire (*academic upgrading*[1]) pour adultes. Se retrouvant parfois dans les mêmes établissements que ceux qui offrent le BTSD, les objectifs du programme de récupération scolaire «sont équivalents à ceux des écoles publiques du Nouveau-Brunswick», même si les méthodes pédagogiques diffèrent (elles sont plus individualisées) et même si le matériel didactique est conçu spécialement pour les adultes. Tout comme le BTSD, le programme de récupération scolaire permet à des candidates et candidats d'obtenir les acquis scolaires qui leur manquent pour s'inscrire à un programme de formation professionnelle. Et pas plus que dans le cas du BTSD ne parle-t-on à son sujet d'un éventuel diplôme qui viendrait couronner sa complète réussite. Deux programmes aussi semblables – du moins à la distance où nous nous trouvons – dans leurs contenus et leurs objectifs constituent pour nous une petite énigme; nous n'avons pas trouvé le temps de la résoudre.

1.3.3 La perception d'agentes et agents d'éducation sur quelques questions liées aux activités préparatoires

Nous avons eu la curiosité de connaître la perception des répondantes et répondants à notre mini-questionnaire sur certaines questions relatives aux activités de formation préparatoires offertes dans leur établissement. Nous les avons interrogés successivement sur l'importance qu'ils accordent à ces activités, sur les difficultés d'ordre organisationnel

1. En Ontario, le BTSD est souvent qualifié d'*academic upgrading*; ici, cette appellation est le titre même d'un programme distinct.

et autre qui peuvent éventuellement se présenter et, enfin, sur les chances de réussite des élèves admis sans posséder les acquis scolaires habituellement ou idéalement requis. Nous rapportons succinctement certains de leurs propos, ceux qui nous ont paru le plus propices à alimenter la réflexion québécoise sur ces questions.

L'importance des activités de formation préparatoires

D'est en ouest, tous s'entendent pour affirmer sans réserve le caractère essentiel et *crucial* de la formation préparatoire.

Un premier aspect de cette question, peut-être le plus évident, est que les habiletés scolaires qu'une personne acquiert dans les programmes de type ABE ou BTSD (cours de communication et de mathématiques) sont essentielles à la réussite scolaire. «Il ne sert à rien d'envoyer quelqu'un à l'échec», dit un correspondant de Moncton.

Mais il y a autre chose. Les programmes de formation préparatoire aident les élèves, dont certains ont quitté l'école depuis plusieurs années, à se replonger dans un environnement scolaire et à y fonctionner avec efficacité. On parle en particulier de l'occasion que la formation préparatoire représente d'apprendre à bien se concentrer sur ses études et d'acquérir des habiletés (*study skills*) qui éviteront des échecs ultérieurs dans les programmes de formation professionnelle.

D'autres correspondantes et correspondants nous on fait remarquer que l'importance de la formation préparatoire résidait aussi dans la confiance qu'elle permettait d'améliorer chez les personnes. Des succès scolaires à cette étape constitueront un puissant facteur d'encouragement à la poursuite des études.

Une autre personne, enfin, nous a fait remarquer que les habiletés générales acquises dans les activités de formation préparatoire plaisent aux employeurs et seront, à terme, payantes et pour ces derniers, et pour les futurs employés et employées.

De quelques difficultés organisationnelles et autres

Elles sont assez nombreuses ces difficultés, tout compte fait, et d'ordre très varié. Heureusement qu'elles ne se retrouvent pas toutes au même endroit en même temps! Voici ce qu'on nous en a raconté.

- Les tests de classement ne rendent pas toujours justice aux candidates et candidats. Ces derniers sont nerveux quand ils se présentent et ne donnent pas leur pleine mesure. De plus, il n'est pas toujours évident que les outils employés pour évaluer les besoins de formation préparatoire sont adéquats. Alors que faire? (Georgian College)

- En Ontario, certains collèges pratiquent une politique d'admission plus laxiste que celle d'autres collèges. Une compétition existe entre les établissements pour attirer les élèves. Dans ce contexte, les collèges qui ont tendance à valoriser les activités de formation préparatoire et à les imposer à un grand nombre de candidates et candidats risquent de les voir se diriger ailleurs. (Georgian College)

- Dans plusieurs établissements, les activités de formation préparatoire sont organisées par un département particulier dont c'est la seule mission. Il peut survenir des difficultés de communication entre ce département et les responsables des programmes de formation professionnelle des autres départements. Les objectifs et les manières de faire de la formation préparatoire ne sont pas nécessairement perçus de la même façon de part et d'autre.
  Par contre, il arrive que les activités de pré-formation soient prisent en charge par plusieurs départements à la fois (français, mathématiques, etc.), ce qui a pour effet de disperser les élèves et de susciter d'autres sortes de problèmes de communication. (Mohawk College, Fanshaw College)

- Les ressources (locaux et autres ressources) de même qu'un personnel enseignant ou d'encadrement qualifié ne sont pas suffisants. (Cambrian College)

- Des élèves ne sont parfois intéressés que par la formation technique et participent à contrecoeur aux activités de formation préparatoire. (Loyalist College)

- Les adultes assument toutes sortes de responsabilités (parents, source de revenus, etc.) et subissent toutes sortes de contraintes (transport, gardiennage, etc.) qui nuisent à leur participation à la vie scolaire. (Confederation College)

- Plusieurs personnes sont vraiment très faibles en anglais et le chemin à parcourir pour les amener au niveau de maîtrise désiré est très long. (Northern Alberta Institute of Technology)

- Parfois, des diplômées et diplômés des écoles secondaires ne possèdent pas les habiletés de base requises pour réussir dans un programme donné de formation professionnelle. Que faire[1]? (Okanagan College)

- La réussite des élèves dans les activités de rattrapage n'est pas toujours assurée. (North Island College)

Pour finir cette section sur une note plus positive, mentionnons que plus d'un collège nous a signalé que l'organisation des activités de formation préparatoire ne leur posait aucun problème particulier.

Les chances de réussite scolaire et professionnelle des élèves admis sans préalables scolaires

La préoccupation de savoir si les candidates et candidats admis à un programme de FP sans posséder les préalables scolaires généralement requis réussissaient bien leurs études et leur vie professionnelle était déjà présente, on s'en souviendra, dans le texte du mandat de la présente enquête. Il s'agit là d'une question fort importante pour laquelle il n'existe pas de réponse précise. Les études longitudinales sur le sujet n'existent à notre connaissance, ni ici, ni ailleurs au Canada, pas plus pour ce qui est du succès scolaire que pour les chances ultérieures de se trouver et de conserver un emploi. Il eut été intéressant de recueillir la perception des employeurs sur le sujet, mais nos maigres ressources ne nous permettaient pas de pousser l'enquête de ce côté.

Nous avons tout de même – très simplement, comme on va à la pêche – demandé à nos répondantes et répondants ce qu'ils en pensaient. Et leurs propos nous semblent présenter un très grand intérêt[2].

Concrètement, 19 personnes à travers le Canada ont répondu à l'une ou l'autre des questions 5, 6 et 7 du questionnaire. A la question 5, nous demandions si les adultes admis sans préalables *abandonnaient* plus souvent, ni plus ni moins souvent ou moins souvent que les autres leurs études professionnelles, une fois terminées les activités préparatoires. A la question 6, nous demandions si le *succès scolaire* de ces élèves était meilleur, égal ou moins bon que celui des autres. Enfin, par la question 7, nous

1. Nous avons vu que le Kwantlen College avait trouvé une solution à ce problème.

2. Plusieurs nous ont bien précisé que leur opinion n'était basée sur aucune donnée objective, qu'il s'agissait seulement d'une impression personnelle.

cherchions à cerner les *chances de nos élèves sans préalables à se trouver un emploi*: ces chances étaient-elles meilleures, égales ou moins bonnes que celles des autres élèves possédant les préalables? Le tableau suivant présente les réponses obtenues.

Tableau 7

Performance des élèves sans préalables
comparée à celle des élèves avec préalables

Opinion des répondantes et répondants

	Meilleure performance	Performance égale	Moins bonne performance
Poursuite des études professionnelles	10	8	1
Succès dans les études professionnelles	4	11	1
Capacité à se trouver un emploi	8	4	1

Nous voyons tout de suite que les personnes sans préalables tirent plutôt bien leur épingle du jeu, si nous en croyons les avis exprimés ici. Et pourquoi donc?

On nous dit que ces élèves ont plus de maturité que les autres, et qu'il s'agit là d'un facteur déterminant pour la réussite des études et, en même temps, d'un facteur à valeur certaine pour les employeurs. (Holland College, Selkirk College)

On nous raconte que les adultes réussissent mieux leurs études parce qu'ils sont plus confiants, plus studieux, qu'ils ont de meilleures aptitudes aux études et sont très déterminés. (Georgian College)

On ajoute ailleurs que ces adultes ont *tendance* à être plus motivés et à appliquer les principes de base des nouveaux apprentissages qu'ils effectuent aussi bien ou mieux que

les autres. Cette attitude et cette habileté constituent un atout au moment de chercher un emploi. (Mohawk College)

On précise encore que la motivation chez ces élèves est d'autant plus solide qu'ils ont suivi une démarche d'orientation professionnelle. (Fanshawe College)

On dit aussi que la variété des expériences de travail de certaines et certains joue en faveur de ceux-ci au moment de l'embauche. (Loyalist College, Selkirk College)

Un correspondant rappelle cependant que l'âge ou la préparation scolaire ne sont pas des facteurs de réussite importants; ce qui compte, c'est la motivation et la mobilité. (Northern College)

Un correspondant d'Alberta nous indique que les services de placement sont les mêmes pour tous et qu'il ne devrait pas y avoir de différence entre les jeunes et les adultes. (AVC)

Cependant, un peu plus à l'ouest, en Colombie-Britannique, on évoque le sens de l'éthique plus aiguisé des adultes de même que leur attitude plus positive à l'égard du travail comme des facteurs les favorisant sur les plans scolaire et professionnel. (Selkirk College, North Island College)

Enfin, mentionnons qu'un répondant d'Alberta pense que les élèves sans préalables réussissent moins bien leurs études et trouvent moins facilement du travail. Son avis s'appuie sur le fait que l'exercice de plusieurs métiers exige une grande force physique dont les plus jeunes sont mieux pourvus. De plus, les employeurs préféreraient engager les plus jeunes pour les former eux-mêmes et leur permettre de gravir quelques échelons de leur entreprise, en commençant par les plus bas. (Medicine Hat College).

CHAPITRE II

LES PRÉALABLES À LA FORMATION PROFESSIONNELLE AUX ÉTATS-UNIS

2.1 Quelques éléments du paysage américain de la formation professionnelle

2.1.1 Le *système* américain

Il n'y a pas *un* système d'éducation américain, mais presque autant de systèmes que les États-Unis comportent d'États. De plus, à l'intérieur d'un même État, il peut arriver que le terme *système* ne soit pas exactement approprié, compte tenu des chevauchements de compétence et de la concurrence entre secteurs privé et public, entre types d'établissement, entre ordres d'enseignement. C'est en tout cas ce que nous faisait remarquer un interlocuteur du ministère de l'Éducation du Vermont : «Nous n'avons pas un système aux États-Unis; c'est plutôt un méli-mélo (*hodgepodge*)!»

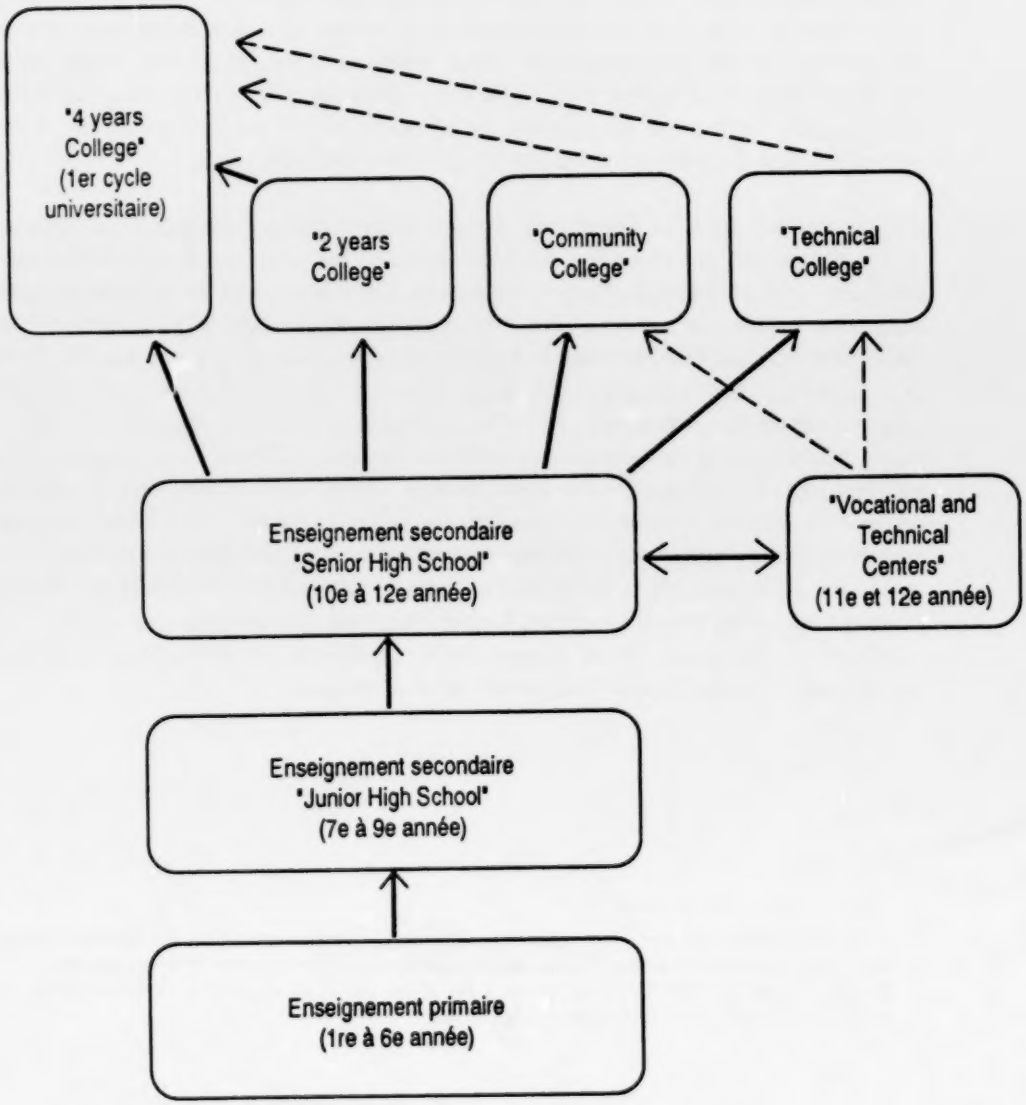
Cependant, en regardant les choses à partir d'une certaine distance, nous pouvons commencer à démêler l'écheveau, qui n'est peut-être pas tellement plus enchevêtré que celui que nous trouvons au Canada ou ailleurs. Dans le schéma de la page suivante, observons d'abord la structure d'un des *systèmes* d'éducation le plus fréquemment rencontrés dans les États américains. Nous ne tiendrons pas compte des écoles privées qui, comme au Canada, jouent un rôle marginal dans la formation professionnelle, laquelle exige de forts investissements en équipements et ateliers de travail, et qui se spécialisent plutôt dans le commerce, l'informatique et les services les plus divers[1]. Nous ne parlerons pas non plus de la formation par apprentissage. À tort ou à raison, celle-ci nous est apparue de moindre importance qu'au Canada et, pour dire vrai, nous a semblé plutôt appartenir à une époque où la formation *sur le tas* et la transmission des métiers à bas niveau de qualification d'une génération à l'autre à l'intérieur des familles étaient encore pratiques courantes. Il nous est apparu également qu'une enquête plus approfondie à son sujet ne nous apprendrait rien de nouveau sur la question des acquis scolaires préalables à la formation professionnelle. Mais voici le tableau annoncé.

---

1. «[Aux États-Unis], une part importante de la formation professionnelle se réalise dans des collèges privés spécialisés» dit Christian Payeur dans *S'engager pour l'avenir*, Centrale de l'enseignement du Québec, Montréal, 1990. Ce n'est pourtant pas le cas quand on regarde la situation de nos six métiers dans les États de la Nouvelle-Angleterre.

Tableau 8

Structure d'un des systèmes scolaires américains
fréquemment rencontré



Source: A. Marsolais, J.-L. Paré, P.Valois, *op.cit.*

Nous le voyons, les élèves qui ont terminé leur *Senior High School* peuvent :

a) directement s'inscrire à des programmes universitaires dans les *4 years Colleges*;

b) se diriger vers les *2 years Colleges*, subordonnés aux universités, ou les *Community Colleges* (les différences de programmes entre ces deux types d'établissements ne sont pas toujours évidentes) où, au terme de leurs études, ils obtiendront un *Associate degree* leur permettant de gagner le marché du travail ou de poursuivre leurs études dans un *4 years College*;

c) aller plutôt du côté des *Technical Colleges* qui se spécialisent dans la formation de techniciens et technologistes éventuellement pourvus de *diplômes* ou d'*Associate Degrees* et qui, exceptionnellement, poursuivront leurs études dans une université ou plus vraisemblablement accéderont au marché du travail.

Cependant, le caractère le plus distinctif de la structure, quand nous la comparons à celle des provinces canadiennes, réside dans la présence de nombreux *Vocational (and Technical) Centers*[1], qui proposent des formations professionnelles dites *occupational education programs* tout en se situant nettement à l'enseignement secondaire. En effet, ces centres accueillent les jeunes élèves de 10e, 11e et 12e année des *Junior* et *Senior High Schools*, de même que des adultes[2]. Leurs buts sont multiples : conduire directement les élèves sur le marché du travail; les préparer à des études techniques plus poussées dans un collège (des ententes interviennent parfois entre les centres et les collèges pour que les activités de formation des premiers soient reconnues par les seconds)[3]; faciliter l'accès à un travail à temps partiel pour ceux et celles qui voudraient poursuivre des études collégiales tout en subvenant à leurs besoins; ou simplement permettre aux élèves de confirmer leur orientation professionnelle. Particularité remarquable de ces centres : les élèves, tout au moins les jeunes, partagent moitié-moitié leurs journées d'étude entre le *High School*, où ils poursuivent leur formation générale, et le *Vocational Center* où ils s'initient à l'exercice d'un métier. Comme la plupart des programmes des centres durent deux ans, ils équivalent donc en fait à une année de formation professionnelle. Les crédits

---

1. Les noms de ces centres peuvent varier d'un État à l'autre. On pourra rencontrer des *Technical Career Centers*, des *Occupational Centers*, etc. Leur vocation est pourtant à peu près la même.

2. Certains centres n'accueillent aucun de ces derniers ou le font seulement «quand il reste de la place». D'autres par contre offrent une panoplie de cours du soir à leur intention. Il arrive aussi parfois qu'on rencontre des centres spécialisés dans la formation professionnelle des adultes.

3. Certaines indications nous font dire qu'environ 20 p. 100 des diplômées et diplômés des *Technical and Vocational Centers* poursuivent leurs études au collégial.

qui y sont accumulés seront pris en considération au moment du décernement du diplôme d'études secondaires.

La plupart des *Vocational Centers* préparent à l'exercice de l'un ou l'autre des six métiers que nous avions retenus comme points de comparaison. Tout comme certains *Technical Colleges*, *Community Colleges* et *2 Years Colleges* d'ailleurs, puisqu'on y trouve – un peu à la manière canadienne – des programmes courts de formation professionnelle (une année ou moins) donnant droit à un certificat.

2.1.2 La dynamique américaine

On se doutera bien que les *systèmes* de formation professionnelle aux États-Unis ne constituent pas une réalité statique, loin de là. Plusieurs indications nous permettraient même d'utiliser le terme bien de chez nous de *révolution tranquille* pour qualifier les changements en cours. Sans vouloir ici prendre toute la mesure de ces derniers, nous nous contenterons de rapporter deux aspects très généraux du phénomène; les politiques d'accessibilité à la formation professionnelle ne pourront manquer d'en être affectées.

Première tendance (universelle à vrai dire) : une volonté d'établir une meilleure adéquation entre les besoins actuels et futurs du marché du travail et les compétences réelles des diplômées et diplômés des écoles et collèges. Comme ailleurs, les actuelles nécessités socio-économiques sont la mère des inventions éducatives aux États-Unis. Le passage à la retraite d'une génération de travailleurs qualifiés, l'accroissement des besoins de qualification technique et les changements technologiques obligent le système d'enseignement à assumer de nouvelles responsabilités pour lesquelles il n'est pas bien préparé. On tente donc de redéfinir les objectifs de la FP et des programmes, et de rassembler les forces vives autour de projets de développement communs et nécessairement ambitieux. La partie n'est pas gagnée d'avance, estiment certains analystes[1], et le système scolaire met du temps à mériter la confiance des employeurs.

Ce qui n'est guère surprenant si l'on considère l'ampleur du défi, dont nous trouvons une admirable description dans le rapport d'une prestigieuse commission d'enquête sur toute la question de la formation professionnelle dans l'État du Vermont. Quel est donc le problème?

---

1. Voir en particulier : P. DOERINGER, D. TERKLA et G. TOPAKIAN, *Invisible Factors in Local Economic Development*, New York and Oxford, Oxford University Press, 1987.

- «La force de travail de l'an 2000 aura besoin de compétences que trop de graduées et gradués de nos *high schools* – et les personnes déjà en emploi – ne possèdent pas.

- Nous connaissons ce que sont les nouvelles compétences nécessaires, mais nous ne connaissons pas la façon de les faire acquérir. Nous continuons alors à investir par défaut dans un modèle d'éducation et d'apprentissage des années 50. Nous avons besoin d'une stratégie pour guider nos engagements et investissements à long terme en formation professionnelle et en recyclage de la main-d'oeuvre active.

- Les travailleuses et travailleurs auront besoin de fréquentes périodes de recyclage, mais notre système d'éducation est largement basé sur l'idée que la formation initiale suffit.

- L'analphabétisme technologique et fonctionnel handicape (*plague*) la force de travail américaine. Le Vermont ne dispose pas de l'éventail des ressources professionnelles nécessaires pour former les gens jusqu'au *associate degree* ou encore pour recycler les gens déjà au travail.

- Les interventions en formation générale, en formation professionnelle, en apprentissage, dans les programmes de transition de l'école au travail, en recyclage de la main-d'oeuvre devraient être coordonnées. Dans les faits, la concertation ne se concrétise pas bien[1].»

Même si le Vermont ne se situe pas exactement dans la moyenne des États américains pour ce qui est de ses caractéristiques socio-économiques, nous pouvons faire le pari que les problèmes risquent fort de ressembler ailleurs à ce qui est si clairement et directement décrit ici.

C'est sans doute la raison qui a amené le gouvernement fédéral à légiférer en la matière, en 1984 d'abord, puis de nouveau en 1990[2], de manière à obliger chaque État à mettre en place des structures d'harmonisation et de coordination, particulièrement pour ce qui est de la définition des objectifs et des contenus des programmes dorénavant définis par *compétences*. Cependant, refrain bien connu, «le nouveau *Perkins Act* sur la formation

---

1. THE GETTING READY TO WORK STUDY COMMISSION, *Target 2000, a Report to the Governor and the People of Vermont*, Montpellier, Vermont, 1989.

2. Nous parlons ici du *Vocational and Education Act (Perkins Act)* de 1984 et du controversé *Vocational and Applied Technology Act* mené à terme par le même Dr. Perkins en 1990.

professionnelle est maintenant devenu un champ de bataille de la lutte entre le gouvernement fédéral et les États[1].»

Deuxième tendance : le déplacement de la FP des écoles secondaires vers les collèges. Écoutons l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) à ce sujet. «Certains indices amènent à penser qu'aux États-Unis (...) la dichotomie traditionnelle entre enseignement général et enseignement professionnel s'atténue, parce que la véritable formation professionnelle est sur le point d'être expulsée de la *High School* (à la fois parce que l'on tente d'y améliorer le niveau des études et parce que certains éléments d'enseignement professionnel général se sont introduits dans le programme ordinaire de l'école)[2].» On assisterait donc à une révision de ce en quoi devrait consister la formation de base au secondaire, laquelle devrait comporter, même pour ceux et celles qui poursuivront des études universitaires, un volet de préparation à la vie active et le développement de certaines habiletés à caractère technique «communes à plusieurs professions[3].» La formation secondaire est ainsi appelée à se *professionnaliser*, mais «les programmes d'études [viseraient] une formation professionnelle à caractère générique non spécifique à un emploi précis[4].» Il s'agirait là, d'ailleurs, d'une tendance qui toucherait aussi bien l'Europe que l'Amérique du Nord.

Si nous nous rappelons les buts multiples poursuivis par les *Vocational and Technical Centers* aux États-Unis, nous serions alors portés à croire que celui qui consiste à conduire directement les élèves sur le marché du travail verrait son importance diminuer graduellement pour finir par disparaître[5].

---

1. G. SWANSON, «Vocational Education and United States Congres», *Vocational Education Journal*, vol. 66, 3, mars 1991, p. 30-31 et 45.

2. OCDE, *L'évolution de l'école et les nouveaux modes d'apprentissage: enquête préliminaire sur les grandes tendances de la réforme des programmes d'études*, Paris, 1988, p. 42.

3. CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants*, op. cit. p. 9.

4. *Ibid.* p. 41.

5. Christian Payeur, aux pages 38 et 39 de l'ouvrage déjà cité, confirme cette tendance. «Dans les faits, la formation professionnelle se déplace vers les établissements postsecondaires, les *Community Colleges* [...qui] connaissent une popularité croissante à mesure qu'ils développent leurs programmes de formation professionnelle et leurs approches vers les groupes traditionnellement exclus de l'enseignement collégial.»

Mais attaquons sans plus tarder nos questions des acquis scolaires préalables et de l'accessibilité à la FP.

2.2 Quelques aspects de la question des préalables à la formation professionnelle

Dans cette section, nous présentons certains renseignements que nous avons glanés sur le territoire américain et qui nous ont semblé particulièrement intéressants pour notre question des préalables et de la formation préparatoire. Ces données ne permettront pas de brosser un tableau aussi systématique que celui que nous avons présenté à propos du Canada; il faut donc se garder d'extrapoler trop rapidement à l'ensemble des États-Unis ou même des États de la Nouvelle Angleterre.

Nous parlerons d'abord, bien sûr, des conditions d'admission et des activités de formation préparatoire. Cependant nous examinerons d'autres aspects de la grande question de l'accessibilité : celui des habiletés fondamentales souhaitées chez les futurs travailleurs et travailleuses, celui de l'accès à la FP de groupes *particuliers*, et enfin celui des modes de reconnaissance d'équivalence du diplôme d'études secondaires proposés aux adultes.

2.2.1 Conditions d'admission et activités préparatoires

Les jeunes élèves qui veulent suivre un programme de FP dans un *Vocational Centre* doivent la plupart du temps avoir réussi une 10e année de *High School*. Mais, dans certains endroits et pour certains programmes, ils peuvent s'inscrire à des cours à caractère technique après seulement une 9e année, voire une 8e année. Cette règle vaut pour les trois États que nous avons parcourus, le Maine, le Vermont et l'État de New York.

Les adultes, nous l'avons vu, pourront aussi s'inscrire à des programmes de formation professionnelle du secondaire, soit dans les mêmes centres que les jeunes, soit dans des centres spécialisés. Les préalables, scolaires et autres, qui seront alors exigés varieront beaucoup d'un endroit à un autre.

Maintenant, si maintenant une personne désire s'inscrire à un programme de FP dans un collège technique, par exemple, elle devra posséder un diplôme d'études secondaires, même si son intérêt se porte sur les programmes d'un an menant à un certificat. Si cette personne ne détient pas un DES, on l'invitera à se soumettre, comme au Canada, à des tests d'évaluation de ses compétences, principalement en communication et en mathématiques[1]. Elle sera alors invitée à parfaire sa formation préparatoire en suivant les

1. Les tests TABE, que nous remettons avec le rapport, semblent largement utilisés aux États-Unis.

cours appropriés dans un *High School* (cours du soir) ou au collège même. Ce n'est qu'une fois la formation préparatoire terminée qu'elle pourra s'inscrire au programme de FP de son choix. Voilà pour le scénario de base qui semble s'appliquer un peu partout.

Mais allons nous balader un peu, histoire de vérifier sur le terrain comment les choses se passent. Nous ferons une rapide tournée de quelques collèges et écoles secondaires des États du Maine et de New York, réservant le Vermont pour une autre section et un autre propos.

Au *Southern Maine Technical College*, qui offre des programmes de cuisine professionnelle, de réfrigération/climatisation et d'usinage, «on exige les mêmes préalables de tous les candidats et candidates (à savoir le DES), même si on peut être juste un petit peu plus flexible avec les adultes.» Ces derniers prennent au besoin le chemin des cours du soir des *High Schools*, ce qui n'est pas sans susciter des inquiétudes au collège qui doute alors que les enseignements offerts préparent efficacement à la formation collégiale ultérieure.

Certaines personnes peuvent suivre aussi un programme préparatoire de neuf mois à plein temps offert au collège même. Ce programme comporte :

- une mise à jour des matières scolaires telles que anglais, mathématiques, algèbre, sciences;

- des activités d'orientation professionnelle et de préparation d'un plan de carrière;

- d'autres activités d'acquisition de méthodes de travail et d'études. Cependant, cette année de propédeutique semble surtout destinée aux candidates et candidats qui veulent devenir techniciennes ou techniciens[1].

Le *Eastern Maine Technical College* offre lui-même, de son côté, des activités de formation préparatoire dans plusieurs matières: écriture, lecture, mathématiques de base, algèbre, physique, chimie. Les cours se donnent à de petits groupes, mais l'entrée n'est pas

---

1. Des collèges communautaires comme le *Adirondak College* de l'État de NewYork offrent aussi aux élèves qui ne se sentent pas sûrs de leurs connaissances des sessions initiales de rafraîchissement et de perfectionnement. Le *Adirondak College* semble constituer un modèle d'envergure nationale dans ce domaine de préparation aux études collégiales professionnelles.

continue comme c'est le plus souvent le cas au Canada. Les besoins pour ce type de cours sont perçus comme immenses, mais l'argent manque et le collège lui-même hésite à ouvrir trop grandes les portes à des adultes sans préalables scolaires, «sa réputation pouvant en être affectée.» Pourtant, notre correspondant de cet endroit est d'avis que les élèves *non traditionnels* (appellation en usage en ces contrées) de 25 ans et plus sont mieux préparés que les plus jeunes pour se présenter sur le marché du travail, à condition toutefois qu'ils aient suffisamment confiance en eux, ce qui n'est pas toujours le cas.

Un bond nous propulse dans l'État de New York, pour examiner un peu ce qui se passe dans deux *Technical and Education Career Centers* (à l'ordre secondaire, donc) administrés par le *Board of Cooperation and Educational Services* (BOCES)[1] des districts de Delaware, Chenango, Madison et Otsego. Après entente avec une vingtaine de *High schools* (*Junior* et *Senior*) de la région, les deux centres ont reçu, à temps partiel, des élèves du secondaire. En 1990-1991, 800 d'entre eux ont suivi les programmes professionnels de jour. S'y sont joints, de jour également, 200 élèves adultes. Mais la majorité de ces derniers (150 personnes) s'est plutôt inscrite aux 140 cours du soir et aux activités de formation sur les lieux de travail. Les cours du soir sont des cours de formation professionnelle, bien sûr, mais aussi des cours de formation générale qui permettent de se préparer, par exemple, aux examens du GED.

Cette année, les adultes inscrits à ces deux centres ont pu profiter de services accrus d'orientation, d'évaluation et de support. En effet, le BOCES de la région a été retenu, avec d'autres, par le ministère de l'Éducation de l'État comme lieu d'implantation du nouveau programme *Counselling, Assessment, and Support Services for Education and Training* (CASSET)[2].

On retrouvera le même programme CASSET dans un autre *Technical Centre*, celui du BOCES de la région Wayne-Finger Lakes. Tous les adultes qui désirent s'inscrire à des études professionnelles au Centre doivent, quels que soient leurs acquis scolaires, participer à une session de trois jours dans laquelle on leur présentera les métiers qui leur sont accessibles de même que les qualités requises pour les exercer correctement[3]. On les invitera ensuite à passer les tests de classement TABE. Ces tests révéleront d'abord

---

1. On trouve de telles structures de gestion de la FP dans toutes les régions de l'État de New York.

2. Des outils d'évaluation des candidates et candidats aux programmes professionnels utilisés dans ces deux centres sont déposés avec le présent rapport.

3. Un document de présentation des habiletés requises pour l'exercice de chaque métier est remis avec le rapport. Il s'agit de celui utilisé par le BOCES des districts de Delaware, Chenango, Madison et Otsego.

le degré général de préparation scolaire. Ils indiqueront également un éventuel besoin de rafraîchissement en mathématiques. Auquel cas, les adultes devront se rendre disponibles pour suivre une session d'été dans cette discipline, session qui prendra la forme d'une démarche d'auto-apprentissage avec tuteur. Aucune autre activité de rattrapage proprement dite dans aucune autre discipline à aucun autre moment de l'année n'est offerte au Centre. On peut en conclure que ceux et celles dont les tests indiqueraient de nettes déficiences en anglais, par exemple, seraient dirigés vers les cours du soir des *High Schools* avec lesquels les centres sont associés.

Dans le comté de Oswego – nous sommes toujours dans l'État de New York – le BOCES administre, parallèlement au *Technical Career Center*, un *Adult Career Center*. Les TABE tests sont de rigueur pour tous les adultes, mais on pourra aussi soumettre ces derniers à une panoplie d'autres instruments d'évaluation selon les qualités qu'on désire mesurer (raisonnement *mécanique*, dextérité, etc.). Pour l'ensemble des métiers de notre échantillon, les candidates et candidats devront démontrer des connaissances en anglais et en mathématiques équivalentes à celles acquises en 8e année. Ils devront également être motivés et démontrer des aptitudes appropriées au métier choisi. Les activités de rattrapage ultérieures permettront le cheminement individuel. Elles pourront être regroupées dans un *Adult basic skills program* et se dérouleront alors dans un *Student achievement Center* fort bien pourvu en matériel informatique et logiciels d'apprentissage. Le cheminement d'une personne durera de 6 à 12 mois; il est bien détaillé dans un des documents accompagnant le présent rapport. Il comprendra obligatoirement, en plus du rattrapage scolaire, diverses activités permettant l'acquisition d'habiletés du type *life skills*.

Le BOCES de la région Cayuga-Onondaga admet à ses programmes de formation professionnelle les personnes qui possèdent une 8e année. Toutefois, le plus important n'est pas là. On cherchera plutôt à déterminer si la personne est vraiment intéressée, si elle possède les aptitudes nécessaires, si elle a une quelconque expérience professionnelle pertinente; on se penchera aussi sur son histoire personnelle et sur ses habiletés générales; les places disponibles dans le programme choisi seront aussi, évidemment, prises en considération. Si un rattrapage scolaire s'avère nécessaire, on supportera la personne en lui offrant des cours très pratiques, par exemple un cours de lecture utilisant des documents usuels dans le métier désiré, ou encore des cours de mathématiques spécialement conçus pour la formation technique.

La question des préalables au *Vocational Technical Center* des comtés de Albany-Schiharie-Shenectady est simple. Les élèves des écoles secondaires y sont d'abord accueillis si leur 9e année est réussie. S'il reste de la place, on acceptera les adultes à condition qu'ils possèdent les mêmes acquis scolaires. Si ce n'est pas le cas, ces adultes seront dirigés vers les écoles secondaires qui offrent l'équivalent du programme de *High*

School en cours du soir, lequel programme prépare en particulier les élèves à passer les examens du GED. Les adultes sans préalables scolaires reviendront frapper à la porte du centre quand ils auront acquis en lecture et en mathématiques les connaissances équivalant à celles normalement acquises en 9e année. Mais ils seront aussi encouragés à poursuivre plus loin leur formation générale.

Au *Coopers Education Center* des comtés de Steuben-Allegany, on s'inscrit aux programmes de FP après la 10e année. Les adultes passeront le *California Achievement Test* et devront faire état de leurs occupations antérieures. Ceux qui sont parrainés par un employeur éventuel ou par les services sociaux (du fait de leur précaire situation économique) auront plus de chances que les autres d'être acceptés.

Nous pourrions poursuivre notre promenade et trouver à chaque arrêt une particularité locale qui représenterait sans doute une «réalisation intéressante». Cependant, le bout de chemin un peu zigzaguant que nous venons de parcourir a au moins permis de confirmer le fait que les choses peuvent se vivre sur le terrain de multiples façons en ce qui concerne la question des préalables à la FP aux États-Unis. Pour un programme donné, les exigences peuvent aller de la 8e à la 12e année selon les États ou même les comtés où l'on se trouve. Et les conditions particulières d'admission des adultes peuvent fluctuer tout autant.

2.2.2 La question des habiletés fondamentales

Quand on parle de la nécessité pour les personnes d'être pourvues d'une solide formation *générale* ou *de base* ou *fondamentale* avant de s'engager dans un programme de formation professionnelle, on souhaite en fait qu'elles possèdent certaines connaissances, habiletés et aptitudes qui leur permettront de s'adapter aux diverses situations de vie et de travail dans lesquelles elles risquent d'être plongées. Et quand on décrète que telle ou telle scolarité en formation générale est un préalable à la FP, on présume en fait que cette formation générale est de nature à procurer aux individus lesdites connaissances et à acquérir les dites habiletés et aptitudes.

Nous le savons, la question se pose cependant partout de déterminer avec une certaine précision ces connaissances, habiletés et aptitudes dites nécessaires pour participer adéquatement à la vie sociale et de travail des deux ou trois prochaines décennies.

C'est à cette question qu'a tenté de répondre la Commission d'enquête sur la formation professionnelle au Vermont dont nous avons déjà parlé auparavant[1]. Faisant écho à une large étude mixte des ministères fédéraux du Travail, du Commerce et de l'Éducation[2], la commission en arrive à proposer une liste, qu'elle dit exhaustive, d'habiletés que tout le *système* d'enseignement américain, de la maternelle à la fin des études secondaires, devrait se donner pour mission de faire acquérir par tous, jeunes et moins jeunes. Nous traduisons ici cette liste, même si elle est un peu longue; l'importance de la question nous semble justifier les deux pages qu'elle occupe.

- **Lecture.** Compréhension du matériel écrit. Choix de modes de lecture selon la nature des documents écrits. Distinction entre idées principales et idées secondaires. Repérage de faits particuliers et de détails. Distinction entre faits et inférences. Compréhension des instructions. Interprétation de l'information contenue dans des graphiques et des tableaux.

- **Écriture**. Utilisation de l'anglais standard. Écriture claire et intelligible. Application des règles de grammaire, d'orthographe et de ponctuation. Prise de notes. Organisation de l'information en paragraphes selon une certaine logique. Rédaction de lettres, de rapports, de notes de service. Lecture d'épreuves et édition de matériel écrit. Reconnaissance des sources d'information. Indication correcte des sources d'information.

- **Expression**. Utilisation de l'anglais standard. Explication d'idées et d'opinions. Formulation de questions pour obtenir et vérifier de l'information. Réponse correcte aux questions. Énoncés de directives claires. Présentation d'une information structurée à des groupes. Participation active à des groupes de discussion.

- **Écoute.** Compréhension et suivi de consignes. Attention au contenu, au contexte et aux émotions. Formulation de questions pour clarifier le sens ou l'intention. Écoute avec intention de donner de la rétroactivité (*feed-back*). Respect des idées et sentiments exprimés par les autres. Compréhension des liens entre les valeurs et ce que nous comprenons de ce que les autres disent.

---

1 THE GETTING READY TO WORK STUDY COMMISSION, op. cit., p. 13-15.

2. *Building a Quality Workforce*, U.S. DEPARTMENTS OF LABOR, EDUCATION AND COMMERCE [date inconnue]. Cette étude a permis de recueillir la perception des employeurs américains sur ce que devraient être les habiletés de base des travailleurs et des travailleuses.

- **Pensée critique et résolution de problèmes**. Définition d'un problème ou d'une question. Découpage d'un problème en ses parties essentielles. Proposition de solutions sans formuler un jugement. Utilisation de l'intuition pour découvrir de nouvelles idées. Utilisation d'une approche systématique de résolution de problèmes. Établissement de critères d'évaluation d'une action en cours. Établissement de plans de mise en oeuvre de solutions. Sens de la persévérance. Créativité.

- **Mathématiques**. Additions, soustractions, multiplications, divisions (nombres entiers, fractions, décimales). Calcul mental, avec papier et crayon, avec calculatrice. Mesures en systèmes standard et métrique. Description de relations à l'aide de tableaux, diagrammes et graphiques. Application des principes de l'algèbre et de la géométrie. Calculs statistiques et calculs des probabilités simples. Résolution des problèmes de proportion et des problèmes à plusieurs paliers. Prévision de résultats.

- **Science et technologie**. Observation, classification, prédiction, mesure, interprétation et formulation d'hypothèses. Connaissance de base de la biologie (la vie, la génétique, la nutrition, la maladie). Application des principes de physique et de chimie aux problèmes de la vie quotidienne. Compréhension des questions écologiques et de l'impact de la technologie. Compréhension des liens entre science et technologie. Acquisition d'habiletés manuelles et perceptuelles pour maîtriser les *outils* de travail. Extraction de l'information des systèmes de communication. Utilisation d'ordinateurs pour traiter l'information, écrire, programmer (enseignement élémentaire).

- **Économie et citoyenneté**. Description des éléments clés de l'économie américaine. Compréhension des défis économiques de toute société. Application des principes économiques dans la gestion de ses finances personnelles. Compréhension de l'approche *entrepreneuriale*. Connaissance des principes d'une société démocratique. Sens des responsabilités en tant que citoyen et citoyenne.

- **Histoire et culture.** Connaissance de l'histoire des États-Unis et de celle du monde. Compréhension de sa culture et de celle des autres pour ce qui est de l'histoire, de la géographie, de la politique, des arts, des lois et des religions. Interprétation de l'impact des événements sur les valeurs américaines, la croyance, les idéologies. Description des grands systèmes sociaux, économiques et politiques du monde. Utilisation de cartes et de globes terrestres. Connaissance parlée et écrite d'une seconde langue.

- **Développement personnel**. Connaissance de ses forces et faiblesses. Sens des responsabilités pour ce qui est de ses croyances et habitudes. Acquisition d'une saine image de soi. Comportement intègre, honnête et respectueux. Autonomie dans le travail et sens de l'initiative. Respect des différences d'opinion et résolution de conflits.

Formulation et accueil de la critique. Délicatesse et compréhension des autres. Attitude positive et fierté au travail.

- **Orientation de sa carrière.** Connaissance de ses aptitudes, intérêts, habiletés. Définition d'objectifs de carrière. Définition et réalisation d'un plan de carrière. Recherche d'occasions de carrières et recherche d'employeurs. Rédaction de Curriculum Vitae, de lettres de demande d'emploi, de formulaires. Compréhension des tâches et connaissance de la technologie associée à un travail donné. Tenue vestimentaire appropriée à une entrevue ou à une situation de travail. Poursuite de sa formation en cours d'emploi.

«Si un diplôme [ajoute la commission] a quelque sens sur le marché du travail, il doit indiquer la maîtrise des habiletés essentielles et il doit se mériter.» Il faut donc éviter, selon elle, de distribuer des diplômes à des personnes, jeunes et adultes, simplement pour les remettre dans le *pipeline*. Il faut plutôt évaluer les faiblesses de chaque personne et lui permettre, à l'intérieur d'activités de formation individualisées et flexibles, d'acquérir les habiletés manquantes.

2.2.3 Les groupes particuliers

Nous en parlerons brièvement.

Dans son plan triennal de développement de la formation professionnelle pour les années 1992-1994[1], le ministère de l'Éducation de l'État du Vermont se donne un certain nombre d'objectifs précis dont certains sont liés à la question des préalables ou de l'accessibilité à la formation professionnelle. Nous aimerions rapporter ici trois projets de développement qui visent à accroître les chances d'accès à la FP de trois groupes particuliers de personnes.

Le premier projet concerne les jeunes élèves qui sortent des *High Schools* ou terminent leur formation générale en même temps qu'ils sont inscrits à un programme de FP dans les *Vocational Centers*. Le Ministère reconnaît volontiers que «de nombreux élèves du secondaire ne sont pas préparés à entrer et à réussir leurs études dans un programme de formation technique équivalent à une 11e ou une 13e année.» On se propose donc de multiplier les programmes préparatoires aux études techniques pour les élèves

1. VERMONT DEPARTMENT OF EDUCATION, *Vermont Three Year State Plan for Vocational-Technical Education, FY1992-FY1994*, Montpellier, février 1991, [manuscrit].

scolairement désavantagés. Aussi bien les écoles techniques d'enseignement secondaire que les collèges recevront des subventions à cette fin.

Le second projet que nous avons retenu concerne les adultes peu scolarisés. Lorsque ces derniers veulent revenir au travail, ou accroître leur formation de base, ou tout simplement s'informer des possibilités d'emploi qui s'offrent à eux et des exigences alors requises, ils ne trouvent aucun endroit où se présenter. Le gouvernement implantera donc dans chaque région de l'État, au cours des prochaines années, des services centralisés d'orientation, d'évaluation de compétences (*testing*) et de placement.

Enfin, le troisième projet laisse voir que le gouvernement du Vermont se préoccupera des femmes monoparentales ou déplacées ou enceintes et à faible revenu. Ces personnes ne sont pas suffisamment informées des services éducatifs et de soutien mis à leur disposition. On leur offrira donc de participer à des ateliers d'orientation spécialisés, et on leur accordera des indemnités pour le gardiennage et le transport.

2.2.4 Les tests *General Educational Development* (GED) et les tests *External Diploma Program* (EDP)

Nous ne mettrons pas fin à notre séjour aux États-Unis sans rappeler les deux possibilités d'obtention du diplôme d'études secondaires qui s'offrent aux américaines et américains en dehors du programme régulier des *High Schools*. Nous avons vu, en effet, que les candidates et candidats aux études professionnelles sans préalables scolaires sont souvent orientés vers des programmes de formation de base pour adultes. Ces programmes ne sont pas que préparatoires à la FP, mais constituent une excellente occasion de se préparer à passer soit les examens du *General Educational Development* (GED) soit ceux du *External Diploma Program* (EDP). Une personne qui réussira l'une ou l'autre de ces batteries d'examens se verra décerner un diplôme tout à fait équivalent au DES *régulier*.

Même quand l'accès à un programme de formation professionnelle n'est pas conditionnel à la possession d'un diplôme d'études secondaires, les adultes sont encouragés à l'obtenir. décrocher. Quoi qu'il arrive par la suite, leurs chances d'emploi en seront accrues.

C'est le GED qui, de loin, est le plus répandu aux États-Unis. On le retrouve aussi dans huit provinces canadiennes. Les tests GED permettent de mesurer jusqu'à quel point une personne a acquis par ses propres moyens ou par des formations éparses l'essentiel des résultats souhaités au bout de quatre années d'études secondaires. Résultats *essentiels*,

c'est-à-dire résultats durables dans les domaines de l'écriture, des sciences sociales, des sciences, de la littérature et des arts, des mathématiques. Résultats durables aussi pour ce qui concerne certaines habiletés de base telle la capacité à résoudre des problèmes ou à évaluer une situation.

En 1989, aux États-Unis, pas moins de 700 000 personnes se sont présentées aux examens GED. Elles ont mis environ neuf heures à les terminer. De ce nombre, 375 000 ont réussi[1]. Ce faisant, elles démontraient qu'elles possédaient des connaissances et des habiletés au moins égales et, à certains égards, supérieures à celles des diplômés des *High Schools*[2]. Elles se retrouveront sur le marché du travail ou continueront leurs études au collégial, à l'université ou dans les *Vocational Centers*.

Le *External Diploma Program,* quant à lui, n'est offert que dans quelques États, dont celui de New York. Prenant plus de distances encore que le GED avec l'équivalent scolaire, le programme veut mesurer chez les adultes des compétences jugées nécessaires à leur bon fonctionnement en société. Les résultats à des tests, mais aussi la constitution d'un portfolio permettront de savoir si oui ou non la personne possède au moins 64 compétences regroupées en 7 secteurs : communication, calcul, perception de soi, connaissances sociales, connaissances en consommation, connaissances scientifiques, préparation à l'emploi. Le diplôme que le EDP permet d'acquérir est équivalent à celui du GED, donc à celui des *High Schools*.[3]

---

1. Dans ce pays, un diplômé du secondaire sur six est un diplômé du GED.

2. Au sujet de la compétence des diplômées et diplômés du GED, voir GED TESTING SERVICE OF THE AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, *GED Profiles: Adults in transition*, , juin 1991, n° 3 [remis avec le rapport].

3. Au sujet du EDP, voir CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, op. cit., p. 22-23. Voir aussi Michel LEMAY, *Le «External Diploma Program», une voie alternative pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires au Québec*, MEQ, mai 1987.

CHAPITRE III

UN SURVOL DE L'EUROPE

L'Europe communautaire est en pleine construction depuis un bon moment déjà, mais nous remarquons encore, dans les textes et les propos, la fébrilité des commencements, surtout que l'échéance de l'achèvement du marché intérieur en 1992 force l'accélération des programmes de concertation et d'harmonisation dans une foule de domaines, dont celui de l'éducation et de la formation. Une reconnaissance mutuelle des diplômes (en commençant par les diplômes de formation professionnelle) et de la qualification des travailleurs et travailleuses formés dans les douze pays de la communauté est en effet essentielle à leur mobilité. Si l'Europe veut conserver et accroître sa compétitivité sur les marchés mondiaux, la nécessité de rehausser la qualité de la formation générale et professionnelle apparaît aussi comme une évidence

Le mouvement vers une plus grande convergence des programmes de formation des pays membres n'est, en aucune façon, conçu comme une tendance vers l'uniformisation. Au contraire, «une recherche d'harmonisation [des systèmes d'éducation] irait à l'encontre de la construction européenne. En effet, la diversité des systèmes, et la diversité des cultures qu'elle reflète, constitue un atout et un réservoir d'innovation qu'il convient de préserver et de valoriser[1].»

Quand nous observons cette imposante portion du continent qu'occupe la Communauté économique européenne, nous nous trouvons devant une variété de pratiques éducatives qui n'est pas près de se résorber. Il pourrait alors paraître vain, dans le peu de temps qui nous est imparti, de dégager des règles générales concernant la question de notre enquête, celle des préalables scolaires à la formation professionnelle ou même celle, plus englobante, de l'accessibilité à cette FP.

Nous allons tout de même proposer ici deux démarches complémentaires de nature à nous procurer un premier éclairage sur ces questions dans le contexte européen. La première fait état de certaines orientations communautaires générales qui ont trait à l'offre de services éducatifs et à l'accessibilité. En effet, sans chercher l'uniformisation, on veut que les pays membres se dotent de politiques de formation et d'accessibilité qui permettront d'établir des comparaisons et de reconnaître partout les compétences professionnelles des personnes. Quant à notre deuxième démarche, elle consistera à effectuer une tournée, au pas de course, de la Suède et de quelques pays de la CEE en cherchant simplement à savoir quelle année de scolarité les jeunes élèves du secondaire doivent avoir réussi avant de s'inscrire dans des programmes à caractère technique ou professionnel. Nous rapporterons aussi à l'occasion quelques données brutes – quand elles étaient facilement accessibles – sur l'accès des adultes à la FP.

---

1. Nicole LEMIEUX, *Rapport de mission* (Description de la politique communautaire), Ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, 1991, [à paraître].

3.1 Quelques orientations communautaires

Que veut l'Europe dans le domaine de l'éducation? Dans une communication éloquente de la Commission des communautés européennes sur les orientations des présentes années[1], nous pouvons lire que son projet consiste à «construire une "Europe de la qualité" où les compétences, la créativité et le dynamisme sont stimulés par un processus de formation permanente; mais aussi développer une "Europe de la solidarité" en favorisant l'égalité des chances pour accéder et participer à l'éducation à tous les âges de la vie et en conduisant une action concertée contre l'échec scolaire et le manque de qualification de base chez de trop nombreux jeunes en fin de scolarité.»

Pour atteindre ces objectifs éminemment désirables, la Commission se propose d'aider chaque pays membre à offrir aux jeunes et aux adultes des itinéraires de formation *clairement balisés* et une plus grande souplesse d'accès. De nouveaux objectifs d'éducation tels que «se préparer à un futur incertain» ou «apprendre à apprendre» prendront de plus en plus d'importance. L'introduction de nouvelles technologies dans «l'ensemble des programmes scolaires», et non seulement en matières scientifiques et mathématiques, est jugée indispensable «pour que le plus grand nombre possible de personnes parvienne à la maîtrise du changement technologique, qui ne doit pas être réservée à une petite élite.»

Le thème de la formation continue ou de l'éducation permanente fait continuellement pendant – nous lisons toujours la même communication de la Commission – à celui de la scolarité obligatoire (formation générale) et de la formation professionnelle initiale; c'est à tous les ordres d'enseignement à la fois qu'on veut intervenir pour assurer une plus grande cohérence et une meilleure qualité des programmes.

Parmi ces derniers, un objectif assez précis sollicite les énergies depuis quelques années. Il s'agit de rendre possible au plus grand nombre l'accès à «une période [...] de deux ans (ou plus de) formation *après la période d'enseignement obligatoire*[2].» Certes, la scolarité obligatoire n'est pas la même dans tous les pays; aussi précise-t-on qu'il serait souhaitable d'offrir partout des programmes de FP aux jeunes âgés de 16 à 18 ans, programmes qui ne seraient pas seulement un moyen pour que ces jeunes cessent de peser sur le marché

---

1. Commission au Conseil [des ministres européens], *L'Éducation et la formation dans la communauté européenne. Lignes directrices pour le moyen terme : 1989-1992.*

2. «Conférence Cedefop sur l'éducation et la formation professionnelle, la perspective d'emploi des jeunes dans la Communauté européenne, 22 et 23 septembre 1986», *Europe sociale*, janvier 1987, p. 87-88.

du travail, mais qui présenteraient de l'intérêt pour eux et qui garantiraient «la transmission de qualifications reconnues» et constamment mises à jour pour suivre «l'évolution des compétences professionnelles requises dans l'ensemble de la communauté.»

Par ailleurs, la Commission vise des groupes particuliers en les déterminant comme *prioritaires*. Il s'agit des jeunes dont nous venons de parler, d'abord, qui trop souvent quittent l'école «avec des qualifications minimales ou nulles» et se retrouvent dans des emplois précaires ou en chômage chronique. Il s'agit ensuite des femmes qui «devront être [...] encouragées à participer davantage à des actions de formation et de recyclage non traditionnelles et plus techniques.» Des régions entières sont en outre qualifiées, dans la communication de la Commission, comme défavorisées du point de vue de l'éducation et de la formation et sont l'objet d'une attention spéciale; on mentionne nommément la nécessité de maintenir et de renforcer les infrastructures dans les zones rurales. Enfin, on souligne particulièrement l'importance des besoins de formation des dirigeants des petites et moyennes entreprises (PME) pour leur permettre d'exploiter le potentiel du Marché unique.

3.2 Une rapide tournée de quelques pays[1]

La Suède

En Suède, l'élève peut commencer sa formation professionnelle ou technique dès la dixième année, en s'inscrivant par exemple aux filières techniques-industrielles, techniques-scientifiques ou économiques-commerciales des écoles secondaires. La formation professionnelle dure généralement deux ans, parfois plus. Il arrive souvent que les jeunes vont acquérir une ou deux années d'expérience de travail entre la fin de la 9e année (fin de l'école de base obligatoire) et le début de l'école secondaire (10e à 13e année). Des écoles parallèles, administrées par les communes, sont responsables de l'éducation des adultes. Les formules de formation par apprentissage ou par alternance sont privilégiées.

1 Une bonne partie des données de cette section proviennent du CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le deuxième cycle d'enseignement secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration*, op. cit. Ces données datent du milieu des années 80. À la vitesse où évoluent les choses en Europe, elles doivent être lues avec une certaine réserve.

L'Allemagne

On accède à la fameuse formation duale (formation par alternance) après la 9e année. La formation dure trois ans. Dans certaines écoles, on peut aussi acquérir une formation professionnelle à plein temps; on commence alors ces études après avoir réussi une 10e année. Ces dernières années, on semble avoir porté une attention particulière aux décrocheurs, aux élèves des milieux socio-économiques défavorisés, à ceux appartenant à des familles émigrantes, etc. On peut supposer que l'intégration des deux Allemagnes aura des effets importants sur l'évolution de la formation professionnelle dans ce pays.

La France

En France, c'est après la 9e année, soit à la sortie du collège, qu'un élève aura à choisir (?)[1] entre le secteur professionnel ou le lycée. Dans la première de ces éventualités, il ou elle pourront «aborder la formation professionnelle dans un cadre complètement scolaire au lycée d'enseignement professionnel (formation de techniciens sur une période de trois ans), ou bien passer dans l'entreprise et y prendre un contrat d'apprentissage de trois ans, ou enfin entrer en formation professionnelle selon une formule mixte comportant une première année d'études dans un Centre de formation des apprentis (CAF) suivie de deux années d'apprentissage en milieu de travail et d'un enseignement à temps partiel généralement offert par les mêmes Centres de formation des apprentis[2].» Des efforts considérables ont été déployés depuis le milieu des années 80 pour faciliter l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 21 ans[3]. De plus, les adultes peuvent

---

1. «Le système d'éducation français repose fondamentalement sur la suprématie de la formation générale. [...] Malgré son intégration au système scolaire, la formation professionnelle se trouve nettement dévalorisée. On y accède par défaut, à cause de résultats scolaires plus faibles. (...) Les politiques d'embauche des entreprises ont tendance à valoriser le niveau et la qualité de la formation générale atteints de préférence au diplôme de formation professionnelle (Certificat d'aptitudes professionnelles (CAP).» Christian PAYEUR, op. cit., p. 33.

2. A.Marsolais, J.-L. Paré et P. Valois, *op. cit*, p. 20-21.

3. Il s'agit de «développer, en coopération avec les partenaires sociaux, une série de mesures spéciales en faveur des jeunes chômeurs. Ces mesures insistent sur l'orientation et la formation professionnelle (pour le groupe d'âge 16-19) et la formation dans le cadre de contrats liant emploi et formation (pour les jeunes plus âgés).» «Formation des jeunes dans la communauté européenne», *Europe sociale*, Supplément 3/86. Voir aussi, pour plus de détails sur ces mesures, Marthe HENRIPIN, *Rapport de mission en France. Formules efficaces de qualification professionnelle mettant l'accent sur l'expérience pratique en milieu de travail*, Direction Générale de la Formation Professionnelle, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1990.

s'inscrire aux programmes de l'Association nationale pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) dont certains donnent droit à l'obtention de diplômes.

L'admission à ces programmes fait suite à des sessions d'évaluation et d'orientation, et les lacunes relevées conduisent à : «des activités de mise à jour, comme les Ateliers de raisonnement logique ou le programme d'enrichissement instrumental, des activités de mise à niveau; des activités de pré-insertion où la clientèle en difficulté peut, par des mises en situation, reprendre sa dignité et sa confiance et se reconstituer un potentiel psychologique pour la formation[1].»

La Belgique

L'entrée en formation professionnelle se fait, en Belgique, tout à fait progressivement pendant les études secondaires, et les possibilités de bifurcation y sont préservées le plus longtemps possible. Mais c'est en 11e et 12e année (années dites de détermination) qu'un élève se spécialisera vraiment dans une formation qui le conduira à l'exercice d'un métier.

L'Angleterre

Il faut dans ce pays avoir réussi une 11e année (fin du secondaire) avant de s'inscrire soit à un *College of further education* où la formation (technique) dure de un à trois ans, soit dans un *Youth Training Scheme* (YTS), programme de formation professionnelle par apprentissage de un ou deux ans qui regroupe 50 p. 100 des sortants et sortantes du système scolaire[2]. Une profonde réforme est en cours depuis le milieu de la dernière décennie. Entre autres changements, un programme gouvernemental appelé *Technical and Vocational Education Initiative* (TVEI) réoriente la phase 14-18 ans des études en multipliant des modules de préparation professionnelle en 10e et 11e année, en accentuant l'ouverture sur l'entreprise et en mettant en place des mesures et activités éducatives adaptées favorisant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes qui arrêtent définitivement leurs études après l'âge de 16 ans[3].

---

1. Marthe HENRIPIN, *op. cit.*, p. 58.

2. Les préalables scolaires à ce programme par apprentissage ont été relevés il y a quelques années.

3. Pour des évaluations du programme TVEI en Angleterre, voir Bridget BAINES, «The Pipers and the Tune : the First Three Years of a TVEI Sheme», *Research Papers in Education*, vol. 2, n° 2, juin 1987, p. 83-105; et aussi R. LLOYD, «The effect of TVEI on Curriculum Development», *Studies in Design Education Craft and Technology*, vol. 18, n° 3, été 1986, p. 150, 153.

CONCLUSION

A- Sommaire

Dans les provinces canadiennes et les États américains objets de notre enquête, les préalables scolaires à la formation professionnelle initiale équivalente à celle du niveau secondaire québécois se situent – si on veut résumer l'information recueillie – le plus souvent autour de la dixième année. Mais une tendance à la hausse est nettement perceptible un peu partout. Plusieurs établissements recommandent aux candidates et candidats de se présenter à l'admission aux programmes de FP avec un diplôme d'études secondaires en poche. Quelques-uns en font même une exigence.

Cependant, il est partout possible pour des adultes de s'inscrire à des programmes de FP sans détenir ces préalables scolaires. Ils peuvent le faire directement s'ils démontrent (par des tests, la rédaction d'un dossier complet ou des entrevues) qu'ils possèdent de bonnes chances de réussir leurs études. Sinon, ces adultes sont tous et toujours invités à s'inscrire à des activités préparatoires à la FP. De telles études préparatoires comprendront toujours des cours de langue (communication) et de mathématiques, et quelquesfois des cours de sciences. Elles seront parfois associées à des démarches d'orientation et de développement d'habiletés du type "apprendre à apprendre". Elles seront conçues de façon à permettre les cheminements individuels. Une personne qui n'éprouve pas de difficultés particulières d'apprentissage mettra, selon le niveau où elle entreprendra son rattrapage, de 16 à 50 semaines pour les réussir.

Les programmes préparatoires se confondent dans certains cas, comme en Colombie-Britannique, avec des portions du programme provincial de rattrapage scolaire qui conduit à terme à l'obtention de l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires. Dans d'autres cas, comme en Ontario, l'équivalence entre les activités préparatoires à la formation professionnelle et les études conduisant à un DES pour adultes n'est pas reconnue.

Les indications que nous avons recueillies auprès de certains praticiens et praticiennes de l'éducation révèlent que les chances de réussite scolaire et professionnelle des adultes inscrits sans les préalables scolaires généralement requis sont au moins aussi bonnes et probablement meilleures que celles des plus jeunes qui s'inscrivent munis de ces préalables.

Aux États-Unis et dans huit provinces canadiennes, les adultes peuvent se présenter en tout temps aux tests GED (General Educational Development). La réussite à ces tests leur permettra d'obtenir l'équivalent du diplôme d'études secondaires et leur ouvrira donc la porte des programmes de FP ou des études collégiales et universitaires. D'autres formes de reconnaissance du diplôme d'études secondaires existent, comme le External Diploma

Program aux États-unis et le Alberta High School Equivalency Program dans cette province.

Est reconnue partout, en Amérique et en Europe, la nécessité absolue de mieux préparer les personnes, jeunes et moins jeunes, à s'adapter à l'environnement social et de travail d'aujourd'hui et de demain. Les compétences "générales" et professionnelles qui sont et seront de plus en plus requises font l'objet d'examens qui ne manqueront sans doute pas de remettre en question (encore une fois!) les objectifs et les contenus mêmes de la formation de base et de la formation professionnelle.

Ces études permettront également de mieux cerner les besoins de pré-formation des personnes qui se présentent aux portes de la formation professionnelle sans posséder les préalables scolaires généralement exigés.

Ainsi, on peut penser que la question des préalables à la formation professionnelle, que celle-ci soit de niveau secondaire ou collégial, se pose de moins en moins en fonction des préalables *scolaires*, et de plus en plus en fonction des *compétences* d'ordre général acquises ou non dans toutes sortes de contextes d'études, de travail et de vie.

B- Des lieux à visiter

S'il s'agit d'obtenir des renseignements précis sur des outils d'évaluation (comme les tests) des compétences des adultes, c'est sans doute en *Ontario* qu'il faudrait se rendre. Des études sur la valeur des tests utilisés dans tout le réseau des CAAT sont en effet actuellement en cours dans cette province. Le contenu des activités préparatoires à la formation professionnelle et leur spécificité par rapport aux études secondaires générales attireront aussi l'attention. Et de façon générale, on peut dire que plusieurs collèges de cette province semblent pratiquer une politique d'admission dynamique qui tient véritablement compte des particularités des adultes, de leur préparation extrascolaire, de leur motivation.

Un voyage en *Colombie-Britannique* ne serait sans doute pas moins fructueux. Les collèges de cette province se vantent en effet d'accorder toutes les chances possibles aux jeunes et moins jeunes de parfaire leur formation («Open-door Admission Policy»). La présence dans certains établissements de Centres d'évaluation des candidates et candidats, ou encore les politiques d'admission particulières de certains collèges tel le Kwantlen College dont nous avons parlé ne sont certes pas sans intérêt.

Pour ce qui est des États-unis, nous recommandons une excursion au *Vermont*. Certes, cet État est petit et ne comprend pas de grands centres urbains. Mais les documents dont nous avons pris connaissance dans le cours de l'enquête montrent que la problématique de la formation professionnelle y est posée dans toute son ampleur et qu'on y a lancé un appel à la mobilisation générale. Également, la préoccupation de l'accès à la formation professionnelle de groupes particuliers y semble très vive.

Enfin, en se tournant du côté de l'*Europe*, l'information sur la formation professionnelle des pays membres de la communauté recueillies dans le cadre du programme «Eurydice» serait sans conteste précieuse et même indispensable pour qui voudrait réfléchir à une politique d'admission à la FP et peut-être en redessiner les contours. Un voyage sur ce continent devrait aussi comporter obligatoirement un arrêt à l'AFPA de la *France*, dont les programmes de formation de divers types sont souvent précédés d'activités préparatoires "déscolarisées" qui se veulent adaptées aux besoins des adultes.

BIBLIOGRAPHIE

Liste des articles, documents et ouvrages consultés et cités

BAINES Bridget, "The Pipers and the Tune : the First Three Years of a TVEI Scheme", *Research Papers in Education*, 2,2, Juin 1987.

CARBOL, B.C., et MAGUIRE, T.O., "Benefits and Disappointments from Participation in the Alberta High School Equivalency Program", *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 32, no 1, mars 1986, p. 66-76.

Commission au Conseil [des ministres européens], *L'éducation et la formation dans la communauté européenne, lignes directrices pour le moyen terme: 1989-1992*, communication [non datée].

"Conférence Cedefop sur l'éducation et la formation professionnelle, la perspective d'emploi des jeunes dans la Communauté européenne, 22 et 23 septembre 1986", *Europe sociale*, janvier 1987, pp. 87-88.

Conseil canadien du marché du travail et de la productivité (CCMTP), *Rapport des groupes de travail du Conseil canadien du marché du travail et de la productivité*, Ottawa, 1990.

Conseil supérieur de l'éducation, *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants*, Québec, 1989.

Department of Education, *Vermont Three Year State Plan for Vocational-Technical Education, FY1992-FY1994*, Montpellier, Février 1991 [manuscrit].

DOERINGER, P., TERKLA, D., TOPAKIAN, G., *Invisible Factors in Local Economic Development*, NewYork and Oxford: Oxford University Press, 1987.

ELLIS, *Tableau comparatif des programmes de formation des apprentis*, Emploi et Immigration Canada, 1990.

Emploi et Immigration Canada, *Emploi-Avenir*, vol. I et II, 1990.

"Formation des jeunes dans la communauté européenne", *Europe sociale*, Supplément 3/86.

Ged Testing Service of the American Council on Education, *GED Profiles: Adults in transition*, juin 1991, n° 3.

HENRIPIN, Marthe, *Rapport de mission en France. Formules efficaces de qualification professionnelle mettant l'accent sur l'expérience pratique en milieu de travail*, DGFP, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1990.

LEMAY, Michel, *Le "External Diploma Program", une voie alternative pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires au Québec*, MEQ, mai 1987.

LEMIEUX, Nicole, *Rapport de mission* [description de la politique communautaire], MMSRFP, 1991, [à paraître].

LLOYD, R., "The Effect of TVEI on Curriculum Development", *Studies in Design Education Craft and Technology*, 18, 3, été 1986.

MARSOLAIS, A., PARÉ, J.-L., VALOIS, P., *Le deuxième cycle d'enseignement secondaire ou son équivalent: comparaisons de sept systèmes d'éducation avec le système d'éducation du Québec*, dossier technique de l'avis intitulé: *Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1986.

Ministère des Collèges et Universités, Gouvernement de l'Ontario, *Tour d'Horizon, guide de l'éducation post-secondaire en Ontario*, 1991-1992.

Nouveau-Brunswick, *Advanced Education and Training Annual Report, 1988-1989*.

OCDE, *L'évolution de l'école et les nouveaux modes d'apprentissage: enquête préliminaire sur les grandes tendances de la réforme des programmes d'études*, Paris, 1988.

Ontario Institute for Studies in Education (OISE), *Ontario Spectrum 91*, Toronto, 1990.

Ontario Institute for Studies in Education (OISE), *Western Spectrum 91*, Toronto, 1990.

PAYEUR, Christian, *S'engager pour l'avenir*, Centrale de l'enseignement du Québec, 1990.

SWANSON, G., "Vocational Education and United States Congress", *Vocational Education Journal*, 66, 3, mars 1991, pp. 30-31 et 45.

The Getting Ready to Work Study Commission, *Target 2000, a report to the governor and the people of Vermont,* Montpellier, Vermont, 1989.

U.S. Departments of Labor, Education and Commerce, *Building a quality workforce,* (date inconnue).

Liste des articles et documents consultés

"Activités de la Commission des Communautés européennes dans les domaines de l'éducation et de la formation au cours des années 1985 et 1986", *Europe sociale*, supplément 3/1987.

BERGER, Alain, "Il n'y a pas de diplômes", *Figaro Magazine*, n° 571, 1er juin 1991.

Department of Education and Science, *The educational system of England and Wales*, Welsh Office, London, 1985.

DOUGLASS, R.S., PATTON, R.V., "The Progress of the Technical Commitees", *Vocational Education Journal*, 63, 4, mai 1988.

"Formation des jeunes dans la Communauté européenne", *Europe sociale*, supplément 3/1986.

GINAL, M.A., "Serving on an Instructors'Commitee", *Vocational Education Journal*, 63, 4, mai 1988.

KOCH, D., "First IOP (Integrated Occupational Program) Conference Held", *ATA (Alberta Teachers' Association) News*, 20 novembre 1990.

"L'éducation dans la Communauté européenne. Tracer la carte des différences" *Europe sociale*, janvier 1987.

"Les politiques de l'emploi dans les États membres", *Europe sociale*, janvier 1987.

Nouveau-Brunswick, *Rapport du directeur de l'apprentissage et de la certification professionnelle*, 1er juillet au 31 décembre, 1989 (a).

Nouveau-Brunswick, *Advanced Education and Training Annual Report 1988-1989*, 1989 (b).

Ontario Institute for Studies in Education (OISE), *Atlantic Spectrum 91*, Toronto, 1990.

PACOM, D., THIBAULT, A., BISSONNETTE, M., LABELLE, P., *Étude sur l'analphabétisme chez les jeunes Franco-Ontariens urbains*, rapport de recherche en cours de rédaction.

Scottish Information Office, *Scottish Education*, Factsheet 15, 1986(?).

SWANSON, G., J., "Vocational Education and United States Congress", *Vocational Education Journal*, 66, 3, mars 1991.

WARNOCK, J., R., "State Technical Committees: a Local Perspective", *Vocational Education Journal*, 63, 4, mai 1988.

WOODS, Gordon, *Industrie des services d'entretien et de réparation d'automobiles*, Emploi et Immigration Canada, 1988.

Annexe 1

Mini-questionnaire et lettre de présentation

MINI QUESTIONNAIRE

Conditions of Admission

To Programs in Vocational Training

1. Indicate the **ideal** pre-requisites required of the candidates registering in the following six vocational training programs that might be offered in your institution.

PROGRAM	IDEAL SCHOOL PRE-REQUISITES NECESSARY
Auto Body Repair	
Professional Cook	
Patient Attendant	
Refrigeration and Air-Conditioning Mechanic	
Welder	
Machinist	

2. Indicate what would be the acceptable conditions of admission for an adult or a mature student without the required pre-requisites.

PROGRAM	CONDITIONS OF ADMISSION
Auto Body Repair	
Professional Cook	
Patient Attendant	
Refrigeration and Air-Conditioning Mechanic	
Welder	
Machinist	

3. If you admit mature students without the school pre-requisites, what type of knowledge and competencies do you evaluate and how do you evaluate these competencies (written tests, interviews, etc.)?

PROGRAM	KNOWLEDGE AND COMPETENCIES EVALUATED	METHODS USED
Auto Body Repair		
Professional Cook		
Patient Attendant		
Refrigeration and Air-Conditioning Mechanic		
Welder		
Machinist		

4. If mature students do not have the necessary pre-requisites, are these students directed towards certain preparatory programs? Yes ____ No ____

What are the objectives of preparatory activities or courses? What type of skills are these preparatory activities hoping to develop?

_____

_____

_____

Please describe briefly the content of these activities (courses and/or subjetcs, etc.)

_____

_____

_____

_____

_____

Teaching methods used (formal courses, individual teaching, etc.).

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Average time required to complete one or any of the activities?

_____

_____

5. Having completed the preparatory activities, do you think that the mature students registered in one of the six programs are more likely to abandon their vocational training program than the students having **at the start** the proper school pre-requisites?

Abandon more often _____

Abandon no more no less _____

Abandon less often _____

6. Once these preparatory activities have been completed by the mature students, do you think that they succeed better compared to students having **at the start** the required pre-requisites?

Succeed better _____

Succeed just as well _____

Succeed less well _____

7. Once these preparatory activities have been completed by the mature students, do you think that they are more successful finding employment than the students having **at the start** the required pre-requisites? Please comment.

_____

_____

_____

_____

_____

8. Would you have any comments on the **importance** of preparatory activities with regards to vocational training?

_____

_____

_____

_____

Please comment on the types of organizational difficulties encountered with regard to these activities?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

9. Finally, would you kindly send us any documentation you may have pertaining to vocational training programs.

Documentation pertaining to:

- Program of studies;
- Admission requirements for young and mature students;
- Testing methods of evaluating previously acquired knowledge and competencies;
- Preparatory activities vocational programs;

- Rate of success, both academically and professionally, for the mature students not having the ideal school pre-requisites.

It goes without saying that we highly appreciate your collaboration and your attention to this matter.

For further information with regards to this research and questionnaire, please do not hesitate to contact Jules Desrosiers at the following telephone number: (514) 873-0029

TO FACILITATE MATTERS WE HAVE ENCLOSED A PRE-PRINTED ADDRESSED LABEL.

(PT A:\ QUESTION (12))

Montreal, May 27 1991

The Government of Québec, Ministry of Education has given us a mandate to research the ADMISSION REQUIREMENTS for students entering vocational training programs.

We are focusing our attention on candidates wishing to be accepted in one of the following six programs:

- Auto Body Repair
- Professional Cook
- Patient Attendant
- Refrigeration and Air-conditioning Mechanic
- Welder
- Machinist.

We would like to obtain information regarding mature students who do not have the school pre-requisites for entering the aformentioned programs. We would like to know how you evaluate the chances of success for these students, what type of measures you offer in order to update their skills, and what type of preparatory courses are recommended to these students. Furthermore, we would like to know the academic success rate as well as the chances for placing these students in their specific field of studies once their schooling has been completed.

.../2

Enclosed is a "mini-questionnaire" that attempts to deal with this matter in a more detailed way. We would appreciate it if you could complete and return this questionnaire as soon as possible. Any documentation that you might regard as useful to us, would also be greatly appreciated, for example, the syllabus of your institution, any evaluation instruments, preparatory programs, etc., etc.

We wish to thank you in advance for your time and attention concerning this matter. Your contribution will enhance a "vue d'ensemble" that we are attempting to obtain in terms of accessibility and quality in the realm of vocational training programs. At this point in time, we are focussing our attention on some Canadian Provinces, some states of the United States of America and some countries in Europe. We will however more than gladly share the conclusions of this research with the participants of these or other interested persons or institutions.

Yours very truly,

Pierre Tousignant

Ministère de l'éducation
du Québec
Direction générale de la formation
professionnelle
600, rue Fullum - 7e étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1

enclosure (1)

Annexe 2

Liste des documents remis[1]

1. Chaque document déposé est contenu dans une enveloppe portant par un numéro correspondant à celui de la présente liste.

Document 1	*Canadian Adult Achievement Test* (CAAT).
Document 2	*Test of Adult Basic Education* (TABE).
Document 3	*Adult Basic Education (ABE). Assessment for Reading, Writing and Mathematics*, Vancouver Community College, C.-B.
Document 4	*Mature Applicant Questionnaire*, Loyalist College, Ontario.
Document 5	*Assessment Centre*, Vancouver Community College, C.-B. (*dépliant de présentation*).
Document 6	*Survey of Admission Testing across the CAAT system*, St-Clair College, Ontario.
Document 7	*List of Assessment Instruments*, Oswego County BOCES, NewYork.
Document 8	*Employability Profiles*, Technical Career Center, Oswego County BOCES, 1990-1991, NewYork. (Recueil de fiches d'évaluation des compétences requises pour l'exercice d'une quarantaine de métiers.)
Document 9	*Have you been thinking about returning to school?* An information package for adults who lack high school diploma and are thinking about coming to college. Confederation College, Ontario.
Document 10	*Tour d'horizon. Guide de l'éducation post-secondaire en Ontario*, ministère des Collèges et Universités, 1991-1992.
Document 11	OISE, *Ontario Spectrum 91*.
Document 12	OISE, *Atlantic Spectrum 91*.
Document 13	OISE, *Western Spectrum 91*.
Document 14	*Apprentissage et certification professionnelle au Nouveau-Brunswick*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Formation (non daté).

Document 15	*Summary of Applicant Assessments*, janvier-novembre 1990, Kwantlen College, C.-B.
Document 16	*Adult Basic Skills*, Oswego County BOCES, NewYork. (Information sur les objectifs et les contenus des programmes de pré-formation.)
Document 17	*Adult Basic Education*, Kwantlen College, C.-B. (Information sur les objectifs et les contenus des programmes de pré-formation.)
Document 18	Pochette de présentation (rapport annuel, guides, statistiques, etc.) des réalisations en FP du BOCES de Delaware, Chenango, Madison et Otsego, NewYork.
Document 19	*Counselor's Handbook*, Delaware-Chenango BOCES, NewYork (informations sur les programmes de FP offerts).
Document 20	*Target 2000, a Report to the Governor and the People of Vermont*, The Getting Ready to Work Study Commission, Montpellier, Vermont, 1989.
Document 21	*Vermont Three Year State Plan for Vocational-Technical Education*, FY1992-FY1994, Vermont, Department of Education, Montpellier, Février 1991 (manuscrit).
Document 22	*GED Profiles: Adults in transition*, Ged Testing Service of the American Council on Education, juin 1991, n° 3.
Document 23	*State Training Inventory*, Occupational Information Coordinating Commitee, Department of Education, New-York. (Il s'agit d'un inventaire complet informatisé des ressources en formation professionnelles pour les États de la Nouvelle-Angleterre et l'état de NewYork.)

Sont également remis, en plus de ces 23 documents, un certain nombre d'annuaires, brochures et dépliants publiés par les collèges, instituts, Vocational Centers, des provinces et États visités.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

17-3501